



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική εργασία

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΕΒΡΟΥ**

της

ΚΑΛΟΥΔΗ ΖΩΗΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεωργίου Χρήστος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019

Ο/Η Δηλών/ούσα: Καλούδη Ζωή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου εν γένει έχει αναχθεί σε ένα πεδίο ατελέσφορου διαλόγου με πλήθος αντιδράσεων από την πλευρά κυρίως των εκπαιδευτικών ώστε κρίθηκε απαραίτητη η αναδίφηση στην ίδια την έννοια της αξιολόγησης, στα πλαίσια που κάθε φορά είναι ενταγμένη, τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει ένα νομοθετικό πλαίσιο ή κάποιος νόμος που να αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα.

Η άποψη πως είναι απαραίτητη η αξιολόγηση ή η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται σε όλους τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης οι οποίοι, όπως και η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν κάτι αντίστοιχο, ο καθένας όμως διατυπώνοντας τις αντιρρήσεις και τις ενστάσεις του. Έχουν όμως όλοι την πεποίθηση πως είναι μια διαδικασία εξαιρετικά σημαντική, απαραίτητη κι αναγκαία ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και πως η αξιολόγηση αποτελεί τον τρόπο που θα οδηγήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας προς την κατεύθυνση της διοίκησης ολικής ποιότητας από τους καρπούς της οποίας θα επωφεληθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί θα εντοπίσουν τις αιτίες των ζητημάτων που ανακύπτουν τα τελευταία κυρίως χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίκλας, 2011), οι μαθητές θα διαμορφωθούν σε ικανότερους σκεπτόμενους πολίτες (Ξωχέλλης 2005) και μέσω της αξιολόγησης, που θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, θα συντελεστεί η αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2013).

Σε μια κοινωνία της οποίας όλοι οι εργαζόμενοι σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους αξιολογούνται ετησίως και ανελλιπώς, η εκπαίδευση και οι εργαζόμενοι σ' αυτήν είναι ίσως ο μοναδικός κλάδος του οποίου οι εμπλεκόμενοι δεν αξιολογούνται παρά τους τόσους νόμους που έχουν θεσπιστεί, αν και δεν εφαρμόστηκαν τα τελευταία σχεδόν σαράντα χρόνια. Μάλιστα η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα της Ε.Ε στην οποία δεν αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο της γενικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό διεξήχθη η παρούσα έρευνα με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Έβρου αναφορικά με τις στάσεις τους προς την αξιολόγηση κι αν θεωρούν πως αυτή συμβάλλει στην διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υπάρξει ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης το οποίο θα βασίζεται στην καταλληλότερη μέθοδο που δεν θα προκαλεί αιφνιδιασμούς στους αξιολογούμενους και θα διασφαλίζει την μισθολογική και βαθμολογική παραμονή τους στο επίπεδο που αυτά θα βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή. Η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος γι' αυτούς μοιάζει ο συνδυασμός της αξιολόγησης από ένα σώμα επιστημονικά καταρτισμένων εξωτερικών αξιολογητών με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θα στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης εντοπίζοντας όσες αδυναμίες υπάρχουν και ενισχύοντας τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

ABSTRACT

In the last years, the issue of teacher evaluation and their educational work has generally become a field of ineffective dialogue with a great deal of reaction mainly on the part of teachers, thus rendering necessary to further look into the very concept of evaluation, within the context it is each time integrated, the aims and objectives set by a legislative framework or a law that relates to the particular issue.

The view that the evaluation and assessment of the educational work is necessary, is evident in all educational theorists who, like the majority of active teachers, support something similar, though everyone has their doubts and objections. Still, they all believe that it is an extremely important process, essential and indispensable so as to identify the problems that arise in the educational process and that evaluation is a way to improve the quality of education, contributing to a total quality management, the fruits of which will benefit everyone involved. Teachers will track the causes of the issues that have arisen in recent years in the educational process (Piclas, 2011), students will become better thinking citizens (Xochellis 2005) and through evaluation, which is considered to be prerequisite, the upgrading of education will be feasible (Georgogiannis, 2013).

In a society where all employees in all occupations are evaluated annually and consistently, education and employees are perhaps the only field whose stakeholders are not evaluated despite so many laws that have been enacted, even though they have not been implemented for the last forty years. What is more, Greece is the only EU country in which the educational work of general public education is not evaluated.

In this respect the present study was conducted to examine the views of primary school teachers in the prefecture of Evros regarding their attitudes towards assessment and whether they believe it contributes to the total quality management in education.

The results show that teachers want the existence of a reliable assessment system based on the most appropriate method that will not cause any surprise to those assessed and will ensure that their pay and grades stay at the level they currently are. The most suitable method for them is to combine evaluation by a body of scientifically trained external evaluators with teacher self-assessment. It will aim at upgrading the quality of education by pinpointing any weaknesses and enhancing the advantages of the teachers and the school unit they serve.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1.	Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1
1.1	Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αξιολόγηση- αξιολόγηση στην εκπαίδευση	1
1.2	Εκπαιδευτικό έργο.....	5
1.3	Σκοποί και αναγκαιότητα της αξιολόγησης	6
1.4	Αρχές- αντικείμενα- φορείς αξιολόγησης	9
2.	ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	11
2.1	Είδη και μορφές αξιολόγησης.....	12
2.1.1.	Διαγνωστική- Διαμορφωτική- τελική αξιολόγηση.....	12
2.1.2.	Εξωτερική- εσωτερική αξιολόγηση	13
3.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	16
3.1	Ιστορική αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση	16
	την τριακονταετία 1982- 2012	16
3.2	Νομικό πλαίσιο από το 2013 έως το 2019	20
3.3	Η αξιολόγηση στην Ευρώπη	22
3.3.1	Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στην Ελλάδα	25
3.4	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα	29
3.4.1	Έρευνες στην Ελλάδα για το ζήτημα της αξιολόγησης	31
4.	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Δ.Ο.Π.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	33
4.1	Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	34
4.2	Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	38
4.3	Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	38
4.4	Ενέργειες για επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ στο σχολείο	41
5.	Η ΕΡΕΥΝΑ	42
5.1	Σκοπός και στόχοι	43
5.2	Μεθοδολογία.....	43
5.3	Στατιστική ανάλυση της έρευνας	47
5.3.1	Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	78
5.3.2	Περιγραφικά μεγέθη της έρευνας.....	81
5.3.3	Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.....	84
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	92
6.1	Προτάσεις.....	96

Περιορισμοί.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	106
.....	108

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Αξιοπιστία Εσωτερικής συνοχής	σελ.93
Πίνακας 2. Συχνότητα δείγματος ανά φύλο	σελ. 94
Πίνακας 3. Συχνότητα δείγματος ανά ηλικία	σελ. 94
Πίνακας 4. Συχνότητα δείγματος ανά ειδικότητα	σελ. 94
Πίνακας 5. Συχνότητα δείγματος ανά προϋπηρεσία	σελ. 95
Πίνακας 6. Συχνότητα δείγματος ανά πρόσθετες σπουδές	σελ. 95
Πίνακας 7. Συχνότητα δείγματος ανά Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης	σελ.95
Πίνακας 8. Ανάλυση διακύμανσης με βάση την ειδικότητα	σελ.97
Πίνακας 9: Ανάλυση διακύμανσης με βάση τις πρόσθετες σπουδές	σελ. 98
Πίνακας 10: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών	σελ.101
Πίνακας 11: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών	σελ.103
Πίνακας 12: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών	σελ. 104
Πίνακας 13: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών	σελ.105
Πίνακας 14: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών	σελ.105

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεωργίου Χρήστο καθώς επίσης και σε όλους όσοι με την υποστήριξη και τη συμπαράστασή τους συνετέλεσαν ώστε να εκπονηθεί η παρούσα εργασία.

1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αξιολόγηση- αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση απασχόλησε τους επιστήμονες της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και ανέδειξε τη σημασία της τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο ως ένα αναπόσπαστο πεδίο της οικονομίας και ως δείκτης ποιότητας ο οποίος αντικατοπτρίζει την ευημερία και ανάπτυξη των λαών (Αθανασούλα- Ρέππα 2008). Οι παγκόσμιοι οργανισμοί έδωσαν μεγάλη έμφαση στο ζήτημα αυτό καθώς αποτελεί έναν μοχλό πίεσης προς τα κράτη να διαμορφώσουν τις νέες τάσεις της επιστήμης και να εντατικοποιηθούν οι προσπάθειες εναρμόνισης προς την κατεύθυνση αυτή. Μάλιστα η Ευρωπαϊκή Ένωση επιβάλλει την αξιολόγηση στα κράτη μέλη τα οποία στη διάρκεια των ετών εφάρμοσαν συστήματα αξιολόγησης τόσο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας όσο και τη βελτίωση της ποιότητας της εγχώριας εκπαίδευσης. (Γκέκας, όπ αναφ. στο MacBeath 2001).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Βικιλεξικό, αξιολόγηση είναι « η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του “αξιολογώ”»: το να εντοπίσει κάποιος τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία κάποιου ή κάτι και να κρίνει με βάση αυτά τα στοιχεία την επίδοση, την αποτελεσματικότητα ή την αξία του, ειδικά σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους ή άλλα πράγματα».

Αξιολόγηση επίσης είναι μια διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος.(Δημητρόπουλος, 1991; Κασσωτάκης, 2003)

Ο Καψάλης (2004) θεωρεί την αξιολόγηση μία διαδικασία βασισμένη σε ορισμένα κριτήρια με την οποία αποδίδεται αξία σε κάτι.

Αποτίμηση από την άλλη (ως ταυτόσημη έννοια του όρου αξιολόγηση) είναι η διαδικασία ή το αποτέλεσμα του “αποτιμώ”, ο υπολογισμός της οικονομικής αξίας ή της σπουδαιότητας κάποιου αντικειμένου ή γεγονότος.

Η αξιολόγηση είναι η μία από τις τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοικητικής διαδικασίας και αποτελεί συνέπεια και συνέχεια του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της διεύθυνσης ενός οργανισμού. Η αξιολόγηση - έλεγχος έπεται επομένως όλων των υπόλοιπων ενεργειών καθώς εξετάζει αν τα τελικά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού

οργανισμού συνάδουν, συμφωνούν και αντιστοιχούν με όσα σχεδιάστηκαν κατά την αρχική φάση. Είναι δηλαδή μία παράμετρος που ελέγχει την αξιοπιστία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος καθώς είναι συνυφασμένη με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και με την αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή τους. Είναι μια συστημική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται και συμμετέχουν πολλά στοιχεία που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται και επιφέρουν αλλαγές στην κουλτούρα του συστήματος είτε στο πλαίσιο των σχέσεων είτε των πρακτικών που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική μονάδα.

Αξιολόγηση επίσης είναι η συγκέντρωση δεδομένων και η ανάλυσή τους ώστε να διαπιστωθούν τα στοιχεία που πρέπει να βελτιωθούν είτε αφορούν τον οργανισμό που αξιολογείται είτε τους άλλους αξιολογούμενους, προϊσταμένους, εργαζομένους κλπ. Όπως αναφέρει η Παμουκτσόγλου (2003) η αξιολόγηση είναι μια ερευνητική δραστηριότητα που προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για το σχεδιασμό λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση. Είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής παράλληλα με ένα σύνολο συναφών και συμφωνημένων από πριν κριτηρίων με την έννοια της συνεισφοράς προς την κατεύθυνση της βελτίωσής της.

Ο Ανδρέου (1999) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με την οποία αποτιμώνται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή συμβάλλουν σε αυτό είτε αναφερόμαστε στην υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου είτε στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους συνέπεια.

Διαπιστώνεται πως η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλες τις φάσεις της ζωής και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας καθώς, αν δεν συντελείται, απουσιάζει η ανατροφοδότηση, ο εντοπισμός των παραλείψεων, των λαθών και όσων θα έπρεπε να έχουν γίνει προκειμένου να βελτιωθεί το προς αξιολόγηση αντικείμενο. Ταυτοχρόνως δεν επιλύονται τα προβλήματα που ανακύπτουν ή υφίστανται καθώς κανείς δεν τα εντοπίζει και βέβαια δεν επιχειρεί να τα αντιμετωπίσει, να τα λύσει και να τα θέσει σε τροχιά ποιοτικής βελτίωσης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια «δραστηριότητα συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη φύση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Καταλήγει σε μια ενιαία περιγραφή και σε μια σειρά αξιολογικών κρίσεων που αφορούν τις

διάφορες πτυχές της ποιότητάς τους» (Nevo 1995). Είναι ακόμη μια σύνθετη διαδικασία «παρουσίασης ευρημάτων, ανάλυσης και συζήτησής τους με τους ανάλογους αποδέκτες, σύγκρισής τους με άλλα ευρήματα, συλλογής επιπλέον πληροφοριών» και όχι ως μεμονωμένη ενέργεια. Ενέχει το στοιχείο της σύγκρισης καθώς τα δεδομένα επεξεργάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εξαχθούν συμπεράσματα. Η σύγκριση αυτή είναι το μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι η οποία όμως ως τακτική επιτρέπει πολλές φορές την σύγχυση με την έννοια της μέτρησης, έννοια που πολύ απέχει από τις θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης που να μην θα αποτιμήσει ποσοτικά χαρακτηριστικά και θα τα αποδώσει αριθμητικά όμως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα είναι τα ζητούμενα όπως επίσης και η εξαγωγή μιας αξιακής κρίσης των υπό αξιολόγηση αντικειμένων.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επίσης μπορεί να οριστεί ως μια συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία στη διάρκεια της οποίας αποτιμώνται με βάση τα κριτήρια που έχουν προαποφασιστεί και συμφωνηθεί όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν σ'έναν εκπαιδευτικό μηχανισμό (Δημητρόπουλος 1998). Οι παράγοντες αυτοί είναι τα σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και πρακτικές που εφαρμόζονται, η εν γένει εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης που βασίζεται σε ορισμένα κριτήρια εστιάζοντας κυρίως στην παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πρακτική και όλο γενικά το σύνολο των ενεργειών που επιτελεί ο εκπαιδευτικός. Ο MacBeath (2001) συμφωνεί και υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι τόσο στενά δεμένη με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν (βιβλία, πρακτικές κλπ) ώστε δεν μπορεί παρά να είναι συνολική, να περιλαμβάνει όλες αυτές τις παραμέτρους και δεν μπορεί να ειπωθεί ξεχωριστά από αυτές. Μάλιστα ο Ματσαγγούρας (2002) συμπληρώνει πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την αποτίμηση του εξοπλισμού, των βιβλίων, των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μέσων που χρησιμοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να γίνεται μια συνολική αξιολόγηση που θα δώσει έγκυρα αποτελέσματα αναφορικά με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αξιολόγηση είναι λοιπόν μια διαδικασία που αναφέρεται στην εκπαίδευση η οποία όμως ταυτόχρονα είναι και μια κοινωνική διαδικασία καθώς αποδίδει λόγο στα μέλη της κοινωνίας (γονείς, μαθητές, τοπικές αρχές) στα πλαίσια της ευθύνης που έχουν οι εμπλεκόμενοι φορείς που διαμορφώνουν και παράγουν έργο. Αυτά τα μέλη τα διαφοροποιεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο αυτή η διαδικασία και έχει πολιτικές, οικονομικές και

πολιτιστικές διαστάσεις. Συγχρόνως έχει και βαθιά πολιτικό χαρακτήρα καθώς αντανακλά τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν θέσει οι κυβερνώντες τη δεδομένη χρονική στιγμή, καταδεικνύει τις δυνάμεις της εξουσίας και τους συσχετισμούς που υπερισχύουν (Ζαμπέτα 1994). Έχει τη βάση της στο ιδεολογικό και πολιτικό υπόβαθρο αυτών που την προωθούν και κατά συνέπεια δεν είναι απαλλαγμένη από τα πιστεύω και τις αντιλήψεις της εποχής και του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. (Κουτούζης 2008). Απαιτεί τη συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών, προϋποθέτει πολιτική βούληση, να αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς να προσβλέπει σε τιμωρητικές διαδικασίες.

Ακόμη, η αξιολόγηση αφορά την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου το οποίο είναι «το σύνολο των ποικίλων δραστηριοτήτων που γίνονται με οργανωμένο τρόπο και συστηματικό προκειμένου να υλοποιηθούν καθιερωμένοι σκοποί της εκπαίδευσης και συμπεριλαμβάνει όλα τα «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992). Είναι η διαδικασία που ελέγχει τον βαθμό στον οποίο πραγματώνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης και ανιχνεύει τις αιτίες που καθιστούν δύσκολη την υλοποίησή τους άρα καθιστά δυσχερή και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης σύμφωνα με τον ίδιο, αποδίδεται στα αποτελέσματα, τα κριτήρια και τις παραμέτρους που αξιολογούνται ποσοτικός και ποιοτικός χαρακτήρας καθώς δεν αποτιμώνται μόνο απτά στοιχεία αλλά και στοιχεία που έχουν μόνο αφηρημένη και γενική αξία όπως είναι η ποιότητα ενώ όλα αυτά δεν μπορούν να αξιολογηθούν και να αποδοθεί ποσοτικά- αριθμητικά η πραγματική τους αξία.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4547/ 2018 ο οποίος είναι ο μοναδικός σε ισχύ σήμερα, η αξιολόγηση αφορά μόνο τα στελέχη εκπαίδευσης και μόνο όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να αναλάβουν θέση στελέχους ευθύνης στην δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, «η αξιολόγηση έχει σκοπό τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και της αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου». Επομένως είναι ανάγκη να διασαφηνιστεί ο όρος εκπαιδευτικό έργο εφόσον αυτές τις παραμέτρους και πτυχές καλείται να αποτιμήσει η αξιολόγηση.

1.2 Εκπαιδευτικό έργο

Μιλώντας για εκπαιδευτικό έργο εννοούμε τον ορισμό που χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν και αφορά σε όλες εκείνες τις ενέργειες και τις προσπάθειες να υπάρξει μια επιτυχημένη εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης προσανατολισμένη σε κάποιους στόχους και κοινωνικές λειτουργίες (Παπακωνσταντίνου 1993).

Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1992) εκπαιδευτικό έργο είναι «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία». Από τον ορισμό αυτό προκύπτει πως όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξίσου υπεύθυνοι ή και υπόλογοι, φέρουν την ευθύνη του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και μέσα από όλες τις απαραίτητες διαδικασίες θα πρέπει να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωσή του.

Από την άλλη, όταν μιλούμε για εκπαιδευτικό έργο και αποτίμηση αυτού, αναφερόμαστε σε έναν μηχανισμό «ελέγχου» όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση κάποια κριτήρια και παραμέτρους υπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς και επιδιώκοντας προκαθορισμένους στόχους. Για τους λόγους αυτούς θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζουν τη λειτουργία του, ίσως μάλιστα την καθορίζουν μιας και σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2001) το σχολικό σύστημα είναι ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι εκείνο το εργαλείο που συλλέγει πληροφορίες για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να βελτιώσει τα παραγόμενα αποτελέσματα και να οδηγήσει στη λήψη κάποιων αποφάσεων για να προχωρήσει η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία η ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού προσπαθεί να συλλέξει στοιχεία αναφορικά με τη διδασκαλία, τις μεθόδους κι όλες εκείνες τις πρακτικές και τακτικές που ακολουθεί με σκοπό τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής-Σαββίδης-Τσιάκκιρος 2007). Είναι μία διαδικασία σύνθετη και πολυπαραγοντική καθώς οφείλει να λάβει κατά νου το πλαίσιο στο οποίο συντελείται, ποιοι συμμετέχουν, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία και όλα αυτά να πρέπει να ερμηνευτούν με συγκεκριμένα κριτήρια. Είναι ένα εγχείρημα δύσκολο καθώς το έργο των

εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα, του εκπαιδευτικού συστήματος που αντανακλά τη συνολική λειτουργία του, που συστήνει τους σκοπούς και θέτει το θεσμικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, της σχολικής μονάδας ως μιας οργανωμένης δράσης σε συγκεκριμένο χώρο και της σχολικής τάξης ως το τελικό προϊόν της διδακτικής πράξης προς τον ίδιο το μαθητή (Παπακωνσταντίνου 1993). Το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της σύμπτωσης όλων εκείνων των παραγόντων που συντονίζονται και ταυτίζονται σε συγκεκριμένο χρόνο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η φύση και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι όμως διττή κι από αυτή την ιδιότητα προκύπτουν όλα τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν κι οδήγησαν σε αφορισμούς και αρνήσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το παραγόμενο προϊόν της εκπαίδευσης έχει και ποιοτική αλλά και ποσοτική διάσταση, ιδιότητες που δύσκολα μπορεί να αποτιμηθούν και να εκφραστούν με αριθμητικά κριτήρια. Σε ό,τι αφορά την ποσοτική διάσταση, είναι πολύ πιο εύκολο να αποδοθούν με αριθμούς τα διοικητικά στοιχεία- πράξεις που άλλωστε είναι πέραν των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά είναι δυνατό να αποτυπωθούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ακόμη και να αποδειχθούν. Στο κομμάτι όμως της ποιοτικής αξιολόγησης είναι εξαιρετικά δυσχερές κάτι ανάλογο καθώς συμμετέχουν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες, σταθεροί ή μεταβαλλόμενοι, αστάθμητοι πολλές φορές, που δεν είναι δυνατό να καταστήσουν την αξιολόγηση αξιόπιστη και ακριβή.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα σύνολο πράξεων πολλών αλληλοσυμπληρούμενων παραγόντων, συνδεδεμένων με παραμέτρους που άλλοτε ορίζει κι άλλοτε όχι ο εκπαιδευτικός κατά συνέπεια είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια και βεβαιότητα.

1.3 Σκοποί και αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Η επικρατούσα θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι πως η αξιολόγηση συνδέεται με την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη βελτίωσή της μέσα από ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης και εποπτείας (Σαπουνάς, 2014). Όταν η αξιολόγηση είναι ανύπαρκτη δεν είναι δυνατό να εντοπιστούν, να προληφθούν, και να επιλυθούν τα αναδυόμενα προβλήματα με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση στους ασκούντες εκπαιδευτικό έργο και φυσικά αυτό το ίδιο να μην ελέγχεται. Η κοινωνία πρέπει να είναι σίγουρη πως το έργο του σχολείου ικανοποιεί τις ανάγκες της και είναι υψηλού ποιοτικού επιπέδου (Ξωχέλλης 2006).

Κι ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας για την αξιολόγηση δεν συμφωνούν, ωστόσο υπάρχει ανάγκη για την ύπαρξη ενός «ελεγκτικού μηχανισμού» που δίνει τη δυνατότητα να διαπιστωθεί ο βαθμός της κατοχής διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, ενός επιπέδου γνώσεων που αφορά την παιδαγωγική τους συγκρότηση και την εντάσσουν στην πρακτική τους προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους και να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές τους. Επίσης η αξιολόγηση επιθυμεί να ελέγξει αν τα αποτελέσματά της χρήζουν επαναξιολόγησης, να επισημάνει τις αιτίες της μη ικανοποιητικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και να προχωρήσει σε διαρθρωτικές αλλαγές. Από την άλλη έχει σκοπό να διαπιστώσει πως αξιοποιείται και «εξαργυρώνεται» η κρατική χρηματοδότηση, είναι ένα μέσο για την επικοινωνία της κοινωνίας και του εξωτερικού περιβάλλοντος με την σχολική πραγματικότητα και την ενημέρωση της κοινής γνώμης καθώς ενυπάρχει σύμφωνα με τις αρχές του μανάτζμεντ η σχέση πελάτη- παραγόμενου προϊόντος- προσφοράς του προϊόντος στους πελάτες (μαθητήγονέα). Τέλος η αξιολόγηση αποτιμά την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος ώστε να οδηγήσει στην αναγκαία αναπροσαρμογή για να πετύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για την οικοδόμηση ενός ακόμη καλύτερου και πιο επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Για να ληφθούν αποφάσεις για ένα ζήτημα πρέπει να υπάρχει η γνώση της υπάρχουσας κατάστασης και για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα αποτίμησης οποιασδήποτε διαδικασίας που αφορά την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα των ανθρώπων (Κουτούζης- Χατζηευστρατίου 1999). Επομένως η αξιολόγηση είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να εκφραστούν κρίσεις για το βαθμό εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης, για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της και την παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης (Βεργίδης- Καραλής 1999).

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι, θα έλεγε κανείς, ο εκσυγχρονισμός και η ανάπτυξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής μιας και όλα τα μέτρα και οι αλλαγές που συμβαίνουν, αν δεν αξιολογηθούν από μια συστηματική διαδικασία, θα οδηγήσουν ουσιαστικά στην αποτίμηση της πολιτικής βούλησης, της διατύπωσης κρίσεων για τις πολιτικές προθέσεις και τον αντίκτυπο που έχουν στην εκπαιδευτική ζωή. Άρα η αξιολόγηση οδηγεί στον συντονισμό και την διατήρηση της επαφής με την πραγματικότητα αφού παρακολουθεί τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση και οτιδήποτε την αφορά. Επομένως η σπουδαιότητα της ύπαρξης αξιολόγησης αφορά πεδία όπως είναι το οικονομικό, το παιδαγωγικό, του σχεδιασμού νέων στρατηγικών, την πρόοδο που έχει συμβεί αλλά και το διοικητικό επίπεδο, τις πρακτικές και τα προβλήματά τους (Δημητρόπουλος 2002).

Γενικότερα είναι παραδεκτό πως η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν και επανασχεδιασμού για την ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όμως η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης δεν μπορεί να καθοριστεί μόνο από την δεινότητα του εκπαιδευτικού καθώς συμμετέχει ένα πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν. Το εξωτερικό περιβάλλον, το πρόγραμμα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάμεσα σ' αυτούς και τα στελέχη, είναι ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί βοηθάει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, γιατί μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να την οργανώνουν και να ελέγχουν επίσης την καταλληλότητα και αποδοτικότητα της. Την συνδέει δηλαδή με την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Θεωρεί πως είναι μια απαραίτητη διαδικασία στη σχολική μονάδα για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον ορισμό προτεραιοτήτων. Υποστηρίζει ακόμη πως η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο μάθησης γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με απώτερο στόχο τη βελτίωσή της. Καταλαβαίνει επομένως κάποιος πως με τον τρόπο αυτό κι αν ισχύσει κι εφαρμοστεί η αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές μονάδες τότε αυτές αποκτούν ένα λιγότερο συγκεντρωτικό, πολιτικά ελεγχόμενο, χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί με τον αποκεντρωμένο πια ρόλο τους θα αναλάβουν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, θα τον υλοποιήσουν, θα σχεδιάσουν παρεμβάσεις όπου κριθεί απαραίτητο, θα αποτιμήσουν ασφαλώς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, τις ανάγκες για επιμόρφωση και γενικότερα θα αναπτύξουν έναν τέτοιο διάυλο επικοινωνίας με την κοινωνία παρουσιάζοντας τον τρόπο και τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού τους έργου (Παπακωνσταντίνου 2002).

Η ανάγκη για αξιολόγηση είναι επιβεβλημένη όμως και για έναν ακόμη λόγο. Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2003) το στοιχείο που καταδεικνύει την αναγκαιότητα για την ύπαρξη αξιολόγησης είναι μεταξύ άλλων η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η επιστημονική του επάρκεια και η διδακτική του δεινότητα. Αυτό είναι άλλωστε και το σημείο σύγκλισης όλων όσων αποδέχονται την αξιολόγηση μιας και η αξιοπιστία και η αναβάθμιση του ρόλου, του κύρους του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι το ζητούμενο και το αποδεκτό από αυτή τη διαδικασία.

Κι ενώ πολύς αγώνας έχει γίνει και πολλές αντεγκλίσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα ή όχι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όλοι συμφωνούν στην αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός πλαισίου που θα οδηγήσει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κάποιοι λόγοι από τους πολλούς που καθιστούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση αναγκαία στην ελληνική πραγματικότητα είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η συλλογή πληροφοριών προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα, η ανατροφοδότηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, η αξιοκρατική επιλογή στελεχών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με προγράμματα επιμόρφωσης, η ηθική ικανοποίησή τους μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση και η ενδυνάμωση του κύρους τους που τα τελευταία χρόνια έχει πληγεί (Αθανασίου-Γεωργούση 2006, Πασιαρδής 1996). Ασφαλώς παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος που αξιολογείται. Σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως της Κύπρου και της Ελλάδας η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού από την κεντρική διοίκηση άρα περιορίζεται η ελευθερία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού της τάξης όπως επίσης και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Ακολουθούν επομένως και «υπακούουν» σε μια πολιτική που επιβάλλεται προκειμένου να μην απειληθεί το εργασιακό τους μέλλον (Kyriakides & Campbell, 2003). Στα αποκεντρωμένα όμως εκπαιδευτικά συστήματα, όπως πολλά του εξωτερικού, η αξιολόγηση έχει ως στόχο τους εκπαιδευτικούς, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού στο σύνολό του όπου όλοι αναλαμβάνουν το ρόλο και την ευθύνη που τους αναλογεί σχηματίζοντας έτσι την πολιτική της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος 2000). Κι όλα αυτά στα πλαίσια της προσπάθειας διασφάλισης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης 2001).

1.4 Αρχές- αντικείμενα- φορείς αξιολόγησης

Τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν κατά την εισαγωγή της φιλοσοφίας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ο λόγος που πρέπει να εφαρμοστεί, τα υποκείμενα που θα αναλάβουν το ρόλο του αξιολογητή, οι συντελεστές γενικότερα που θα την υλοποιήσουν, τα μέσα, ο τρόπος και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα διενεργηθεί αυτή η διαδικασία. Όλα αυτά προσανατολισμένα στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στον έλεγχο και τη βελτίωσή της, ακόμη και στην επικύρωση της υπάρχουσας

ποιότητας προκειμένου να αναγνωρίζεται από το εξωτερικό περιβάλλον εφόσον εκείνο είναι ο έμμεσος δέκτης όλης αυτής της διαδικασίας. Η αξιολόγηση θα πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα συνεργασίας, καλής πίστης στις διαδικασίες, μακριά από γραφειοκρατικές πρακτικές συμβάλλοντας στην αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη των στόχων ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Προφανώς σε όλες τις δημοκρατικές κοινωνίες υπάρχουν αντιδράσεις και δυσκολίες αναφορικά με τους σκοπούς και τους απώτερους στόχους που ενδεχομένως να υποβόσκουν κάτω από τις ρητά εκφρασμένες αρχές για την αξιολόγηση. Για τους λόγους αυτούς άλλωστε, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα δεν τελεσφόρησε κανένας νόμος σχετικά με τη αξιολόγηση. Δεν είχαν ποτέ προηγούμενα ληφθεί υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που επιβάλλει κάθε εποχή, και δεν είχε κληθεί η εκπαιδευτική κοινότητα σε έναν παραγωγικό διάλογο προκειμένου να σχεδιαστεί από κοινού ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο.

Είναι ακόμη μεγάλη ανάγκη και βασική προϋπόθεση να προσδιοριστούν ξεκάθαρα τα αντικείμενα της αξιολόγησης είτε πρόκειται για ανθρώπινο δυναμικό είτε για στοιχεία άψυχα όπως είναι οι στόχοι, οι δομές, οι ενέργειες, τα μέσα κλπ. Ασφαλώς σημαντικό ρόλο παίζουν σ' αυτό οι σκοποί της αξιολόγησης οι οποίοι τους καθορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό. Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει και έτσι εξασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που αποτελεί τον τελικό σκοπό όλης αυτής της διαδικασίας. Έναν σκοπό που καλούνται να υπηρετήσουν και να φέρουν εις πέρας οι αξιολογητές, οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα διενεργήσουν τη διαδικασία και ποιος τελικά θα αποτιμήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Αθανασίου-Γεωργούση 2006). Οι φορείς λοιπόν που θα ενεργήσουν θα πρέπει είτε να είναι εκείνοι που με βάση επιστημονικά κριτήρια και καλά οργανωμένα σχέδια έρευνας θα προχωρήσουν την πράξη είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την ευθύνη, το σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Στο σημείο αυτό είναι ορατός ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας και την ανυπαρξίας έγκυρου αποτελέσματος οπότε όλα συγκλίνουν στο συνδυασμό της εξωτερικής και της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης.

2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα δύο μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επικρατούν είναι α) το τεχνοκρατικό και β) το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004). Έχουν αφετηρία διαφορετικά κριτήρια, μεθόδους, σκοπούς οι οποίοι συνιστούν τη διαφορετικότητά τους. Το πρώτο εκπροσωπεί την ποσοτική έρευνα ενώ το δεύτερο την ποιοτική.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο σχετίζεται με την άσκηση ελέγχου μιας και καλείται να ελέγξει με βάση συγκεκριμένα μετρήσιμα κριτήρια την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού-Δεδούλη 2008). Αν τα αποτελέσματα είναι πέραν των αναμενόμενων γραφειοκρατικά, όπως ορίστηκαν από την πολιτεία, και αποκλίνουν σημαντικά από τα πρότυπα που εκείνη ορίζει, τότε η αξιολόγηση οδηγεί σε κυρώσεις- ποινές (Αθανασούλα Ρέππα 2008). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η «χρήση» των εκπαιδευτικών ως διεκπεραιωτών μιας άνωθεν διαδικασίας και τακτικής (ιεραρχική αξιολόγηση) που δεν έχει καμία συμμετοχή σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης παρά μόνο καλείται να πραγματοποιήσει όσα έχουν οριστεί από την κεντρική διοίκηση. Είναι δηλαδή το μοντέλο αυτό προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα, τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά τα οποία θα συγκριθούν με άλλα, σα να πρόκειται για μια διαδικασία αποκλειστικά «παραγωγής προϊόντος» που θα παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τα οποία μέσα από τη σύγκριση θα οδηγούν όχι στη βελτίωση αλλά στο κυνήγι των αριθμών και την κατάκτηση του στόχου.

Από την άλλη, το ανθρωπιστικό μοντέλο τονίζει και επιζητά τη συμμετοχή όλων των συντελεστών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της (Χατζηγεωργίου 2004). Φαίνεται δηλαδή πως επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων (πλουραλιστικό) ανεξάρτητα από την θέση τους στην ιεραρχία αυτής της «σχέσης». Δίνεται επίσης σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η έμφαση στην κεντρική θέση του εκπαιδευτικού (ανθρωπιστικό), στην αναγνώριση της ικανότητάς του να αυτοαξιολογείται, να αυτοελέγχεται ακολουθώντας μια bottom up (από κάτω προς τα πάνω) τακτική απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αποφεύγεται η «εμμόνη» στις μετρήσεις καθώς αντιλαμβάνεται πως υπάρχουν στοιχεία και παράμετροι οι οποίες δεν μπορεί να αποδοθούν ποσοτικά παρά μόνο με γνώμονα την ποιότητα. Είναι ένα ευέλικτο μοντέλο, δυνατό να ενδυναμώσει κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό που όμως ενέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας άρα της μη έγκυρης διαδικασίας αξιολόγησης.

2.1 Είδη και μορφές αξιολόγησης

Βασικό στοιχείο της αξιολόγησης, ο προγραμματισμός κι ο έλεγχος, είναι διαδικασίες που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αν δεν υπάρχουν μηχανισμοί αξιολόγησης με μια κατάλληλα επιλεγμένη μορφή αξιολόγησης τότε το εγχείρημα δεν θα επιτύχει.

Προκειμένου λοιπόν να υπάρξει ο έλεγχος κι ο προγραμματισμός θα πρέπει να συμβεί η αξιολόγηση η οποία ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής της και ανάλογα με τους φορείς που την πραγματοποιούν, διακρίνεται σε κατηγορίες. Ως προς το χρόνο που συμβαίνει η αξιολόγηση διακρίνεται στην διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική ενώ ως προς τους φορείς που την υλοποιούν υφίσταται η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

2.1.1. Διαγνωστική- Διαμορφωτική- τελική αξιολόγηση

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή της διαδικασίας προκειμένου να εντοπιστούν οι μεταβλητές που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα ή μια διαδικασία. Σύμφωνα με τους Sergionanni και Starratt (2007) κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση με τους εκπαιδευτικούς κατά την οποία ανταλλάσσουν πληροφορίες, απόψεις και εξετάζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν για να προχωρήσουν σε μια διαδικασία εφαρμογής τους στην καθημερινή τους πρακτική δρώντας αναστοχαστικά. Γίνεται δηλαδή μια προσπάθεια να εντοπιστούν εκ των προτέρων αφενός το επίπεδο των γνώσεων και των ενδιαφερόντων των υποκειμένων που εμπλέκονται καθώς κι όλα εκείνα τα αδύναμα σημεία που δεν βοηθούν στην πρόοδο και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και να προσαρμοστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπιστούν για να επιλυθούν και τα προβλήματα και οι αδυναμίες της διδακτικής πράξης. Με τον τρόπο αυτό κι εφόσον προσδιοριστούν οι αιτίες που εμποδίζουν την πρόοδο της μάθησης, θα διαμορφωθούν τα σχέδια εκείνα που θα βοηθήσουν στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων.

Η διαμορφωτική, συμβαίνει στη διάρκεια της διαδικασίας υλοποίησης ενός προγράμματος, δίνει ανατροφοδότηση, υποδεικνύει βελτιώσεις σχετικά με τη διαδικασία, τις αλληλεπιδράσεις των στοιχείων που συμμετέχουν και καταδεικνύει τα προβληματικά ή επιτυχημένα στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης. Γίνονται επομένως οι διορθωτικές παρεμβάσεις άμεσα και έγκαιρα ώστε να εναρμονιστούν όλοι οι συμμετέχοντες προς τον επιδιωκόμενο στόχο προσβλέποντας στην επιτυχή κατάληξή του. Στο σημείο αυτό εντοπίζει κανείς τη συσχέτιση αυτού του είδους της αξιολόγησης με το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Η τελική αξιολόγηση αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα, έχοντας καταγράψει τα αποτελέσματα που προέκυψαν στη διάρκεια της διαδικασίας, τα συγκρίνει με τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί κι έτσι με τρόπο ολοκληρωμένο και πλήρη ελέγχει την αποτελεσματικότητα του αξιολογούμενου καθώς και την ποιότητα της απόδοσης και επίδοσής του. Επίσης, αποτιμά την «ανταπόκριση» του εκπαιδευτικού στα κριτήρια που τέθηκαν από την αρχή και αφορά την επίδοσή του σε εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό επίπεδο. Η τελική αξιολόγηση αναδεικνύει τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν σε όλα τα επίπεδα που αφορούν τον εκπαιδευτικό, προσωπικό, επαγγελματικό, εργασιακό επίπεδο. Μπορεί κανείς να εντοπίσει εδώ τη συνάφεια με το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης καθώς δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο απτό μετρήσιμο αποτέλεσμα (Κατσαρού-Δεδούλη 2008).

2.1.2. Εξωτερική- εσωτερική αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, ανάλογα με τους φορείς που πραγματοποιούν την αξιολόγηση, αυτή διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική.

Η εξωτερική διενεργείται από φορείς οι οποίοι δεν έχουν σχέση με την σχολική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς αποτελείται από πρόσωπα που ανήκουν στην ανώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας της διοίκησης και αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Ως εκφραστές της κεντρικής διοίκησης είναι εκείνοι που διαμορφώνουν τα κριτήρια με τα οποία θα προχωρήσει η διαδικασία της οποίας τα αποτελέσματα δίνουν την ανατροφοδότηση όχι στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται αλλά στην κεντρική διοίκηση δηλαδή στο Υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, όσο πιο κοντά στην κεντρική διοίκηση βρίσκεται ο αξιολογητής τόσο μεγαλύτερη είναι η ομοιομορφία των κριτηρίων που θέτει (Κατσαρού-Δεδούλη 2008). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται αφενός η αξιοπιστία της διαδικασίας καθώς

πρόκειται για μια απρόσωπη διαδικασία και δεν επιβαρύνεται από συναισθηματικά εμπόδια που θα προκαλούσε η προσωπική γνωριμία και επαφή με τους αξιολογούμενους. Από την άλλη όμως, εξαιτίας ακριβώς αυτής της ουδέτερης σχέσης με την υπό αξιολόγηση σχολική μονάδα και τις παραμέτρους της, ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξαχθούν στρεβλά συμπεράσματα που δεν αποτυπώνουν την πραγματική εικόνα του οργανισμού. Δυσκολεύεται να αποτιμήσει όλους εκείνους τους παράγοντες που δεν μπορούν να αποδοθούν αριθμητικά- ποσοτικά προκαλώντας άγχος και συναισθήματα φόβου στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται καθώς προάγει τον ατομισμό έναντι της συλλογικότητας (Δημαρέλος 2006).

Στα θετικά σημεία της εξωτερικής αξιολόγησης συγκαταλέγεται το γεγονός πως πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χρόνο άρα δεν απαιτεί επιπλέον επιβάρυνση για τον εκπαιδευτικό που αξιολογείται και ανταποκρίνεται σε αυτά που επιζητά το εξωτερικό περιβάλλον-η κοινωνία, καθώς αποτελεί ένα από τα ζητούμενα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Παρόλα αυτά η εξωτερική αξιολόγηση όπως προαναφέρθηκε δεν λαμβάνει υπόψη της τους αστάθμητους παράγοντες που δεν μπορούν να συνυπολογιστούν σε μια διαδικασία αξιολόγησης καθώς δεν μπορούν να αποδοθούν ποσοτικά αλλά και αφορούν κοινωνικά, οικονομικά και άλλου είδους στοιχεία που επηρεάζουν τη σχολική μάθηση και πολλές φορές ακυρώνουν ή δεν είναι βοηθητικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης δεν λαμβάνει υπόψη της και δεν βοηθά στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών παρά αναπαράγει τη στείρα και ανούσια υπακοή στο νόμο που καμία σχέση δεν έχει στην περίπτωση αυτή με τις προσδοκώμενες προθέσεις και αποτελέσματα.

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται εκ των έσω, από εκείνους τους ίδιους παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού επομένως έχει άμεση σχέση με αυτόν και για το λόγο αυτό ο αξιολογητής ονομάζεται εσωτερικός. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να είναι ιεραρχική εσωτερική και συλλογική εσωτερική ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση. Η συλλογικότητα σ' αυτό το είδος της αξιολόγησης είναι θεμελιώδης λίθος σε συνδυασμό με την ανάπτυξη συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ενθαρρύνονται η ανάληψη πρωτοβουλιών, η πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων, η προσαρμογή και εναρμόνιση με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εκτελείται από τον ανώτερο ιεραρχικά στο σχολείο προς τους υφισταμένους. Και σ' αυτό το σημείο εντοπίζεται το προσωπικό-υποκειμενικό στοιχείο καθώς η προσπάθεια της διαδικασίας τείνει προς την άσκηση ελέγχου, κυρίως διοικητικού, βασισμένη σε υποκειμενική κρίση μακριά από οποιαδήποτε έκφραση

συνεργασίας (Σολομών 1999). Να αναφερθεί πως δεν κυριαρχεί στον ίδιο βαθμό το άγχος των αξιολογούμενων όπως στην αντίστοιχη «εξωτερική» διαδικασία καθώς ο αξιολογητής είναι οικείο πρόσωπο οπότε απουσιάζει το αίσθημα της απειλής. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, συμπληρώνει την εξωτερική αξιολόγηση δίνοντας μεγάλη αξία στα πρόσωπα και τις πρακτικές τους.

Η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, είναι μια διαδικασία με αφετηρία την σχολική μονάδα και στόχο την ίδια, καθώς όλες οι διαδικασίες σχεδιάζονται και παρακολουθούνται από τους παράγοντες του ίδιου του οργανισμού που αξιολογείται. Έχει ως στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με τη συνδρομή αυτών που είναι άμεσοι γνώστες και αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πράξη το σύνολο των συνθηκών που επικρατούν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κατσαρού-Δεδούλη 2008). Τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι αντικειμενικά καθώς προκύπτουν από τις διαδικασίες εκείνων των ανθρώπων που εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι εκείνοι που ορίζουν τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης έχοντας έναν σαφώς αναβαθμισμένο ρόλο σε όλη αυτή την διαδικασία. Ασφαλώς προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποκεντρωμένο και λιγότερο ή καθόλου εξαρτώμενο από την κεντρική διοίκηση που να λαμβάνει αποφάσεις σε τοπικό επίπεδο (Ψαχαρόπουλος 2003). Σύμφωνα με τον Nevo (1995), η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης στα πλαίσια μιας επαγγελματικής και όχι γραφειοκρατικής αξιολόγησης είναι απόλυτα επιβεβλημένη.

Επίσης, η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που προάγει την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, την αύξηση του αισθήματος συνυπευθυνότητας από μέρους τους για όσα λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της υπό αξιολόγηση σχολικής μονάδας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής των διαδικασιών από τους ίδιους, την αποδοχή της αυτοδέσμευσής τους ως προς τα εργαλεία, τις μεθόδους και τα κριτήρια ποιότητας που επιλέγονται στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Το τελευταίο αποτελεί ταυτόχρονα και το τρωτό της σημείο καθώς η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εσωστρεφής διαδικασία που απευθύνεται μόνο σε τοπικό επίπεδο και όχι σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, άρα και τα αποτελέσματά της να μη μπορούν να γενικευτούν και να βγουν ασφαλή συμπεράσματα (Σολομών 1999).

Συμπερασματικά, ο Mc Beath (2001) υποστηρίζει πως η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη μέσα από ένα συνδυασμό διαφορετικών μορφών αξιολόγησης. Αυτό

μπορεί να επιτευχθεί με τρεις διαφορετικούς «συνδυασμούς»: α) Οι αξιολογούντες θα αντιπαραβάλλουν τα αποτελέσματά τους και θα οδηγούνται σε συμπεράσματα έχοντας εργαστεί παράλληλα και ανεξάρτητα η μία διαδικασία από την άλλη (β) η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να παίζει το ρόλο του καμβά ώστε πάνω σε αυτά τα δεδομένα να εργαστεί η εξωτερική αξιολόγηση ή το αντίθετο, πάνω στα συμπεράσματα της εξωτερικής να εργαστεί η αυτοαξιολόγηση και γ) οι δύο ομάδες, της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης να εργαστούν συνεργατικά λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που θέτει η κάθε μία, τι θεωρεί ποιότητα, από ποιο πρίσμα βλέπει η καθεμιά την διαδικασία αυτή. Έτσι θα επιτευχθεί μια ισορροπία που είναι και το ζητούμενο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Επίσης θεωρεί πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην προσπάθεια για αυτοβελτίωση και «προβολή» της ταυτότητας κάθε αξιολογούμενου οργανισμού οπότε είναι θεμιτό για το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Ο συγκεντρωτικός όμως χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λίγα περιθώρια εφαρμογής αυτής της αξιολόγησης επιτρέπει καθώς το νομικό πλαίσιο είναι ασφυκτικό, οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι άρρηκτα δεμένες με τον κρατισμό και δεν επιτρέπει καμία παρέκκλιση ούτε και κανενός είδους αυτονομία πέρα από αυτά που η πολιτεία έχει ορίσει.

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Ιστορική αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση την τριακονταετία 1982- 2012

Σύμφωνα με τον νόμο 1304/1982 «για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με έργο την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση καθώς και τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και φροντίζει για την εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία. Συνεργάζεται με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για «.....την

αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου». Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα και, τέλος, συνεργάζεται με τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης για τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Ο νόμος 1566/1985, στο κεφάλαιο Δ' που αφορά τα καθήκοντα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ορίζεται πως ο τελευταίος μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους.

Με τον νόμο 2043/1992 για την εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, και συγκεκριμένα στο άρθρο 6 παράγραφος 6 αντικαθίσταται η παράγραφος 3 της περίπτωσης Δ του άρθρου 11 του νόμου 1566 ως εξής: τα καθήκοντα των διευθυντών που μετέχουν στην αξιολόγηση ορίζονται με προεδρικό διάταγμα το οποίο ορίζει επίσης τα κριτήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια.

Το ΠΔ 320/1993 για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνεται ο ορισμός της αξιολόγησης ως «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά». Σκοπός της αξιολόγησης είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αναλύονται τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους και αναζητούνται τα αίτια, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές. Στο ίδιο άρθρο παρακάτω δίνεται η έμφαση ώστε η συστηματική μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Στο κλίμα της ιεραρχικής αξιολόγησης το άρθρο 3 ορίζει πως η αξιολόγηση γίνεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι εκθέσεις που θα προκύψουν θα έχουν εκτός από περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων.

Στο άρθρο 8 του νόμου 2525/1997 δίνεται ένας ακόμη ορισμός σχετικά με την αξιολόγηση πως «είναι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των

εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Εξακολουθεί να ανατίθεται στα ανώτερα ιεραρχικά όργανα (Διευθυντή Σχολικής μονάδας, Προϊσταμένου Διευθύνσεων και Σχολικό Σύμβουλο).

Η Υπουργική απόφαση Δ2/1938/1998 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συμπληρώνει όλα όσα έχουν θεσπιστεί προηγούμενα τονίζοντας πως «με την αξιολόγηση επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών.....η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.....η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος». Τονίζεται επίσης πως δεν πρόκειται απλώς για διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Μεταξύ των σκοπών της αξιολόγησης τονίζεται επίσης η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν για να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών. Ακόμη η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη διαπίστωση των αναγκών των αξιολογούμενων για επιμόρφωση.

Είναι ίσως η πρώτη φορά που μία υπουργική απόφαση ορίζει πως μετά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τους ιεραρχικά ανώτερους η διαδικασία προχωρά σε ένα επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης από ένα Σώμα Μονίμων Αξιολογητών που «ιεραρχικά» θα αξιολογήσει και θα κρίνει την προηγηθείσα διαδικασία.

Το ΠΔ 140/1998 στο άρθρο 4 παρέχει εγγυήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εισάγεται η έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού η οποία θα αντιπαραβληθεί τρόπον τινά με τις εκθέσεις αξιολόγησης των προϊσταμένων και του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών προκειμένου να μην υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στην αξιολογική κλίμακα και να εντοπίζονται οι προβληματικές περιοχές κατά τη διαδικασία αυτή.

Με το άρθρο 32 σχετικά με «τον προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» του νόμου 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην

εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» ορίζεται πως κάθε σχολική μονάδα στην αρχή του σχολικού έτους καταρτίζει πρόγραμμα δράσης για το έτος που ξεκινά ενώ στο τέλος του συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν σε όλη τη διάρκεια. Ακόμη διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για τη νέα σχολική χρονιά. Οι εκθέσεις συντάσσονται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας το οποίο θα καταργηθεί δύο χρόνια αργότερα και θα αντικατασταθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η εγκύκλιος 37100/Γ1/2010 του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στην προσπάθεια να οικοδομήσει το « Νέο Σχολείο» θεωρεί πως οι αλλαγές που επιχειρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τη συναίνεση και την αποδοχή των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την επιτυχία τους. Επομένως διαφαίνεται η έναρξη της νέας εποχής που αφορά την αυτοαξιολόγηση ΑΕΕ που θα εφαρμοστεί πιλοτικά σε όσες σχολικές μονάδες εκφράσουν την πρόθεση να την εφαρμόσουν. Επιδίωξη του υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν προκειμένου να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Με το νόμο 3966/2011 που αναφέρεται στο « Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων "Διόφαντος" και λοιπές διατάξεις» ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Σ' αυτό ανατίθενται θέματα που αφορούν τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, την εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Καταργείται μεταξύ άλλων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) ενώ στο κεφάλαιο Γ, ' στο άρθρο 36, ορίζεται το Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων (Π.Π.Σ). Ταυτόχρονα, εισάγεται η αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων με το άρθρο 50 του ίδιου νόμου. Σύμφωνα μ' αυτό, καθιερώνεται ο διετής κύκλος αξιολόγησης κατά τον οποίο τα Π.Π.Σ. οφείλουν να ορίσουν τις διαδικασίες υλοποίησης της Α.Ε.Ε. στο πλαίσιο των δύο κύκλων κατά την πρώτη διετία εφαρμογής του θεσμού. Στο τέλος κάθε δεύτερου σχολικού έτους το Π.Π.Σ. συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης η οποία αποτιμά την απόδοση της σχολικής μονάδας, την

επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τις επιτυχίες αλλά και τις αδυναμίες και προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν στη διάρκεια των δύο ετών. Επίσης διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.

Το επόμενο έτος, εκδίδεται η Υπουργική απόφαση 14841/Γ1/13-02-2012 με θέμα «Προετοιμασία- Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων». Στόχος της απόφασης αυτής είναι να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την επόμενη χρονιά, με την έναρξη δηλ. του έτους 2012-2013 σε όλες τις σχολικές μονάδες της Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και της Προσχολικής που θα οργανωθεί με την εποπτεία της επιστημονικής ομάδας της Α.Ε.Ε.

Με την Υπουργική απόφαση Φ361.22/116672/Δ1/01-10-2012 συμπληρωματικά σε όσα έχουν οριστεί με προηγούμενους νόμους ή υπουργικές αποφάσεις, ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης των Διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

3.2 Νομικό πλαίσιο από το 2013 έως το 2019

Στις αρχές του έτους 2013 εκδίδεται η υπουργική απόφαση 30972/Γ1 η οποία ασχολείται για μια ακόμη φορά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία τονίζει και πάλι την σημαντικότητα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η προσπάθεια εισαγωγής κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία με όσα έχει προαναφερθεί πως συνεπάγεται. Επίσης τονίζεται η αξία της για την αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των μονάδων εφόσον λάβει υπόψη και ποιοτικά αλλά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού κινητοποιημένου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Διατυπώνεται το πλαίσιο της ΑΕΕ και επικουρικά δημιουργείται το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ με την εποπτεία του Ι.Ε.Π. που θα υποστηρίξει αυτό το εγχείρημα. Διατυπώνονται ρητά δείκτες που θα επιτρέπουν την αξιολόγηση σε διάφορους τομείς (ηγεσία, υποδομές, διδασκαλία, μάθηση κλπ).

Ως επιστέγασμα της προηγούμενης, έρχεται το ΠΔ 152/2013 που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διακρίνεται ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών εκείνων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο της διοίκησης, της οργάνωσης και αξιολόγησης του προσωπικού και των δομών ενώ συνιστά εκπαιδευτική αξιολόγηση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης επί των κριτηρίων που τίθενται σε επόμενο άρθρο (άρθρο 3). Και σ' αυτό το Προεδρικό Διάταγμα η αξιολόγηση έχει τη μορφή της εσωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης (Διευθυντής σχολικής μονάδας) σε ό,τι αφορά τα σημεία διοικητικού ενδιαφέροντος και από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου στον τομέα του παιδαγωγικού- διδακτικού «ελέγχου».

Κι ενώ δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία ως τώρα θεσπισμένη διαδικασία αξιολόγησης, η Εγκύκλιος 190089/Γ1 ορίζει πως η εφαρμογή της ΑΕΕ θα είναι υποχρεωτική από το έτος 2013-14 και θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Μετά τις αντιδράσεις που ξέσπασαν αναφορικά με την εφαρμογή της ΑΕΕ, καταργείται το ΠΔ 152 και ψηφίζεται ο νόμος 4547/2018 ο οποίος καταργεί επίσης το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, την αντικατάστασή τους από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και ιδρύει ακόμη τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ).

Στο κεφάλαιο Δ', άρθρο 37, διατυπώνεται η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και ότι πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και της αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου. Δεν αναφέρεται σε κανένα σημείο του νόμου αυτού η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών παρά μόνο όσων επιθυμούν να υπηρετήσουν σε θέση ευθύνης.

Η τελευταία σε ισχύ, όπως και ο νόμος 4547/2018, Υπουργική Απόφαση, που αφορά τον Προγραμματισμό και την Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων είναι η υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4/11-01-2019. Στην απόφαση αυτή δεν αναφέρεται ο όρος αξιολόγηση ο οποίος αντικαταστάθηκε από τον όρο «αποτίμηση» θέλοντας προφανώς να τονίσει τη σπουδαιότητα της πράξης που εισάγεται απαλλαγμένης από ηθικά επιβαρυντικές εκφράσεις και αισθήματα. Προσομοιάζει με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της ΑΕΕ μιας και πρόκειται το εγχείρημα αυτό να εστιάσει την προσοχή του σε άξονες και δείκτες που θα αποτιμήσουν οι Σύλλογοι Διδασκόντων των σχολικών μονάδων σε συνεργασία όπου είναι

αναγκαίο με τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου. Ασφαλώς απαιτείται η συνεργασία μεταξύ των μελών των Συλλόγων των εκπαιδευτικών για να εκτιμηθεί το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, οι δράσεις που υλοποιήθηκαν σύμφωνα με την Έκθεση Προγραμματισμού και τα αποτελέσματά τους, καθώς επίσης και όλα εκείνα τα κριτήρια που περιγράφουν τη σχολική ζωή και τις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα θα προωθηθούν στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού προκειμένου οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου να τα αποδελτιώσουν και να τα αποστείλουν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπό την εποπτεία του οποίου θα λάβει χώρα η διαδικασία που περιγράφεται.

3.3 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει διαμορφώσει και υιοθετήσει μια σειρά μέτρων για την ύπαρξη ενός μοντέλου αξιολόγησης και της εφαρμογής της σε σχέση και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσακίρη 2007). Δίνει μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς γίνεται απολύτως αντιληπτή και επιτακτική η ανάγκη για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ώστε να είναι δυνατή η όσο το δυνατό καλύτερη αξιοποίηση των πόρων που δίνονται για το σκοπό αυτό αλλά και για να μπορεί η εκπαιδευτική κοινότητα να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις (Ξωχέλλης 2006).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη διαθέτουν διαφορετική δομή και οργάνωση συγκριτικά με το ελληνικό και διακρίνονται ανάλογα με το βαθμό στον οποίο είναι εξαρτώμενα από τον κρατικό μηχανισμό. Όσα από αυτά έχουν αποφύγει τον «εναγκαλισμό» τους με την κεντρική διοίκηση χαρακτηρίζονται ως αποκεντρωμένα ενώ τα υπόλοιπα διαθέτουν ένα συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Έτσι συγκεντρωτικό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει μια δομημένη ιεραρχία όπου το κράτος παίζει τον μοναδικό ρόλο έχοντας συγκεντρώσει όλες τις αρμοδιότητες ενώ το αποκεντρωτικό είναι εκείνο το οποίο έχει διανείμει τις αρμοδιότητες ή μέρος αυτών σε φορείς ανεξάρτητα από τον κεντρικό μηχανισμό.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα βλέπουν πολύ θετικά την αποκέντρωση που επιχειρείται γιατί με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατή η προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες που

επιβάλλει η σύγχρονη πραγματικότητα. Το σημείο στο οποίο φαίνεται πως συγκλίνουν οι χώρες της Ευρώπης είναι η αποδοχή κι εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στο έργο που εκείνη παράγει (Κατσαρού Δεδούλη 2008). Έχει γίνει αντιληπτή η ανάγκη για αξιολόγηση και ο βαθμός συσχετισμού της με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση γι' αυτό κάθε χώρα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές της και την πραγματικότητα που επικρατεί, έχει οικοδομήσει το δικό της σύστημα αξιολόγησης που είναι βασισμένο στα δικά της δεδομένα και τις δικές της προτεραιότητες.

Σχετικά με τη μορφή της αξιολόγησης υπάρχουν ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες έχουν επιλέξει την εξωτερική αξιολόγηση πλησιάζοντας ορισμένες μάλιστα τον παραδοσιακό επιθεωρητισμό και παράλληλα επιχειρούν εναλλακτικά και την εσωτερική αξιολόγηση . Τέτοιες χώρες είναι η Γερμανία και σε κάποιο βαθμό η Γαλλία όπου οι εν λόγω «επιθεωρητές» έχουν αναπτύξει περισσότερο ένα συμβουλευτικό χαρακτήρα παρά έναν ελεγκτικό μηχανισμό.

Η Σκωτία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του συνδυαστικού μοντέλου της εξωτερικής αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση. Η διαδικασία βασίζεται σε συγκεκριμένους δείκτες που έχουν οριστεί και η διαδικασία προχωρά με τους εξωτερικούς αξιολογητές. Αυτοί προωθούν τα αποτελέσματα της κρίσης τους στη σχολική μονάδα προκειμένου εκείνη να τα αξιοποιήσει αφού εντοπίσει και συζητήσει για τα δυνατά και τα ανίσχυρα σημεία που εντόπισε η διαδικασία. Αποστολή της είναι η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της ευημερίας των μαθητών και ίσως το πιο σημαντικό, η προαγωγή της δημόσιας απολογισμικότητας Στο ίδιο πλαίσιο κινείται η φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης η οποία σε συνάρτηση με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της διαδικασίας βελτίωσής του (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ- Σκωτία) .

Η Φινλανδία εφαρμόζει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο τα σχολεία έχουν την δυνατότητα να δαμορφώνουν τα ίδια το πρόγραμμα σπουδών τους εναρμονισμένο βέβαια με τις οδηγίες του εθνικού Υπουργείου Παιδείας. Το πρόγραμμα βασίζεται επίσης στον αλληλοσυμπληρούμενο ρόλο της εξωτερικής αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση με στόχο να αποτιμηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, τα μαθησιακά αποτελέσματα και μέσα από αυτά να υπάρξει μια ανατροφοδότηση για το ίδιο το εθνικό σύστημα για τη αξιολόγηση της χώρας. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ακολουθεί τη δική του προσέγγιση σ' αυτή τη διαδικασία έχοντας ως αφετηρία τις θεματικές και τα μοντέλα που

προτείνει η Αρχή που αναλαμβάνει την αξιολόγηση (Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα γνωστοποιούνται στους γονείς και σε όσους εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την διαδικασία αυτή και σε συνδυασμό με τις τοπικές αρχές, Δήμους κλπ θα σχεδιάσουν διορθωτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ – Φινλανδία).

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζει η Πορτογαλία του ευρωπαϊκού νότου η οποία με τη σειρά της εφαρμόζει ένα μεικτό σύστημα εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Για την μεν εξωτερική, υπεύθυνο είναι το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και ένα Σώμα Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας που είναι υπεύθυνο για την πορεία της μάθησης, την ανάπτυξη ενός μοντέλου αξιολόγησης των υπαλλήλων του Υπουργείου Παιδείας, την πιστοποίηση του συστήματος της αξιολόγησης και την αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών που παρέχουν ιδιώτες ή ανεξάρτητα ιδρύματα. Το Σώμα Επιθεωρητών πολύ συχνά αναθεωρεί την λίστα κριτηρίων για την εξωτερική αξιολόγηση της οποίας τα ευρήματα δημοσιεύονται και κοινοποιούνται σε όποιον το ζητήσει.

Η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στο Παιδαγωγικό Σώμα που έχει στις αρμοδιότητές του τα προγράμματα σπουδών, τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου και το ετήσιο πρόγραμμα δράσης του όπως και το Εκτελεστικό Σώμα που διατηρεί στην ευθύνη του την αξιολόγηση του προσωπικού. Ταυτόχρονα, η Συνέλευση του σχολείου έχει την ευθύνη να αναπτύξει ένα πρόγραμμα δράσεων καθώς και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ- Πορτογαλία).

Στον αντίποδα αυτών των διαφορετικών για τα ελληνικά δεδομένα συστημάτων αξιολόγησης, το σύστημα της Κύπρου είναι ένα μάλλον προς αποφυγή παράδειγμα καθώς θεωρείται ξεπερασμένο και αντιπαραγωγικό μιας και η αξιολόγηση συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών χωρίς να εφαρμόζεται κανενός είδους διαμορφωτική-συμβουλευτική αξιολόγηση που θα μπορούσε να δώσει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στις διαδικασίες και στους συμμετέχοντες σε αυτή. (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ-Κύπρος)

3.3.1 Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στην Ελλάδα

Διεθνή στοιχεία δείχνουν πως τα σχολεία στην Ελλάδα διαθέτουν μικρό βαθμό αυτονομίας συγκριτικά με άλλες χώρες και εθνικές οικονομίες στον υπόλοιπο κόσμο. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων είναι να προσφέρουν γνώση και να εφαρμόζουν την εθνική πολιτική για την εκπαίδευση της εκάστοτε κοινωνίας. Βέβαια η αυτονομία δεν αποτελεί πανάκεια ούτε εγγυάται υψηλές κατακτήσεις και αποτελέσματα καθώς εξαρτάται από τον ίδιο τον οργανισμό, ποιες υπηρεσίες θα παράσχει και τι αποτελέσματα θα έχει και γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στην βελτίωση της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν και οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι τις επαγγελματικές ικανότητες και τα προσόντα τους καθώς οι ανάγκες αλλάζουν και θα πρέπει να ανταποκριθούν σε αυτές, επαρκώς και αποτελεσματικά. (https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page152)

Τα στοιχεία δείχνουν πως ο χαμηλός βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών οργανισμών στην Ελλάδα έχει καταστήσει τους εκπαιδευτικούς σχεδόν ανίκανους να εγκαθιδρύσουν πολιτικές αξιολόγησης με αποτέλεσμα να μη μπορούν να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους προς όφελος των μαθητών. Στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς και οι γνώσεις του και η ποιότητα που αποδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτώνται από την αρχική πανεπιστημιακή γνώση που έλαβαν και από τη μονιμότητα ως χαρακτηριστικό του επαγγέλματος. Μάλιστα ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ που αποτελεί προϋπόθεση για την έναρξη της καριέρας ενός εκπαιδευτικού, δεν συγχρονίζεται ούτε ταυτίζει τις γνώσεις των υποψηφίων με την εκπαιδευτική πρακτική. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας ανταμοίβονται με λιγότερες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους ενώ θα μπορούσε αυτό να αποτελεί κίνητρο για την ατομική τους βελτίωση και εξέλιξη (https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page162)

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για περαιτέρω βελτίωση και αναζητούν δυνατότητες και ευκαιρίες ανάπτυξης. Όμως η Ελλάδα μέχρι πρόσφατα αποτελούσε τη μοναδική χώρα στην ΕΕ που δεν απαιτούσε κανενός είδους αξιολόγηση, εξωτερική ή εσωτερική. Η ιδιαιτερότητα αυτή έδειχνε πως τα σχολεία δεν έχουν εκείνα τα στοιχεία που χρειάζονται για να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες βελτίωσης τους. Επίσης η αδιαφάνεια που προκύπτει άρα και η εσωστρέφεια του εκπαιδευτικού

συστήματος από την έλλειψη συστήματος αξιολόγησης, συνετέλεσε στην δυσπιστία της κοινωνίας απέναντι στην εκπαίδευση. Μια σημαντική προσπάθεια που έγινε σε πιλοτικό επίπεδο ήταν εκείνη των ετών 2016-17 με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της οποίας η υποχρεωτική εφαρμογή μοιάζει με τεράστια ανάγκη (https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page165)

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ του 2018 «καθώς οι οικονομικές προοπτικές της Ελλάδας βελτιώνονται (μετά την κρίση των τελευταίων ετών), είναι καιρός να δοθεί έμφαση στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής απόδοσης που θέτει τα παιδιά στο κέντρο του. Με βάση τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές, οι μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να εξετάσουν τη δυνατότητα μεγαλύτερης αυτονομίας για τα σχολεία και τους διευθυντές τους, ένα σταθερό πλαίσιο ευθύνης και έναν πολιτισμό βασισμένο στην αξιολόγηση». Η τρέχουσα ατζέντα μεταρρυθμίσεων πρέπει επίσης να επικεντρωθεί στην παροχή μεγαλύτερης συμβατικής σταθερότητας και καινοτόμων εργαλείων επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας ισχυρότερους ρόλους στους διευθυντές των σχολείων, καθώς και στην ανάπτυξη μιας σειράς στρατηγικών αρχών για τη χάραξη πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αύξηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Ο εξορθολογισμός και η βελτίωση της διακυβέρνησης και της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων του, θα βοηθούσαν επίσης. Για να μην ευδοκιμήσουν μεμονωμένα σχολεία, η διακυβέρνηση και η χρηματοδότηση πρέπει να ευθυγραμμιστούν. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη ενός γενικού οράματος για την Ελλάδα όσον αφορά την εκπαίδευση, παρέχοντας οικονομική σαφήνεια στους διαθέσιμους πόρους, δίνοντας στα σχολεία ικανότητες και μια δική τους ταυτότητα και δημιουργώντας ένα μόνιμο εργατικό δυναμικό εκπαιδευτικών στα σχολεία. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί πρόοδος στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος βάσει τεκμηρίων για τη μέτρηση της προόδου των σχολικών επιδόσεων και αξιολογήσεων (<https://www.oecd.org/greece/greece-can-turn-its-education-system-into-a-source-of-inclusive-and-sustainable-growth.htm>).

Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΟΟΣΑ ξεκίνησε το 2009 την αναθεώρηση των πλαισίων αξιολόγησης για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων για την παροχή συμβουλών σε θέματα ανάλυσης και πολιτικής σε πολλές χώρες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικά μέσα και εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα συνεπές πλαίσιο για την επίτευξη πραγματικών πλεονεκτημάτων για το σχολικό σύστημα.

Η έκθεση περιλαμβάνει μια διεξοδική ανάλυση των στοιχείων αξιολόγησης, εμπειριστατωμένη ανασκόπηση των πολιτικών σε διάφορες χώρες και μια περιληπτική έκθεση που συγκρίνει την εμπειρία της χώρας και αντλεί γενικά συμπεράσματα για την ανάπτυξη πολιτικής.

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ, ο οργανισμός ξεκίνησε την επανεξέταση σχετικά με την αξιολόγηση και το πλαίσιο για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων για να παρέχει συμβουλές σε χώρες σχετικά με το γενικό ερώτημα, «Πώς μπορούν οι πολιτικές αξιολόγησης να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση;»

Οι χώρες χρησιμοποιούν μια σειρά τεχνικών για την αξιολόγηση των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Διεθνείς αξιολογήσεις όπως η PISA παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες και χρήσιμα εξωτερικά και συγκριτικά στοιχεία. Ορισμένες χώρες χρησιμοποιούν επίσης υπηρεσίες επιθεώρησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για την αξιολόγηση των σχολείων και των μαθησιακών τεχνικών που χρησιμοποιούνται ήδη ευρύτερα. Σε όλες τις χώρες υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη αναγνώριση και παραδοχή πως η αποτίμηση και αξιολόγηση είναι το κλειδί για τη θεμελίωση πιο δίκαιων και ισχυρότερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Θα πρέπει επίσης όλοι να αντιληφθούν πως η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός που καταλήγει στους ίδιους αλλά αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για να επιτευχθεί η βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παρόλο που κάθε χώρα είναι μοναδική, ωστόσο ανακύπτουν ορισμένες κοινές προκλήσεις πολιτικής από την αναθεώρηση του ΟΟΣΑ. Οι προκλήσεις που αφορούν την εφαρμογή της αξιολόγησης, την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών, τη σχολική αξιολόγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η όλη αυτή διαδικασία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης απαιτεί την ένταξη φορέων σε μεθόδους βελτίωσης του σχολείου και σε τεχνικές ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα πλαίσια αξιολόγησης δεν έχουν αξία αν δεν οδηγούν στη βελτίωση της πρακτικής μέσα στην τάξη και της εξέλιξης των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα είναι το κλειδί στη διαδικασία σχεδιασμού του πλαισίου αξιολόγησης. Ένας άλλος μοχλός είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των σχολείων, ιδίως ως συλλογική διαδικασία στην οποία φέρουν και οι ίδιοι την ευθύνη των ενεργειών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη κατάρτιση σχετικά με την ερμηνεία και το νόημα της αξιολόγησης, παρακινημένοι από ιδανικές προκλήσεις για να επιφέρουν την αλλαγή και να παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των τάξεων και σε όλη τη διαδικασία γενικότερα. Μπορεί

όμως να προκύψουν δυσκολίες εφαρμογής λόγω ενός ευρέος φάσματος παραγόντων. Μπορεί να υπάρχει ελάχιστη εμπειρία ή ένα σύστημα να είναι ανέτοιμο για την πραγματοποίηση μεγάλης κλίμακας αξιολόγησης ως αποτέλεσμα της περιορισμένης επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης εκείνων που έχουν την ευθύνη της διαδικασίας. Άλλα εμπόδια μπορεί να είναι η αίσθηση της αδικίας από όσους αξιολογούνται, οι υπερβολικές γραφειοκρατικές απαιτήσεις στα σχολεία, η έλλειψη πόρων για την εφαρμογή πολιτικών αξιολόγησης ή η ανεπαρκής διάδοση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τα μέσα ενημέρωσης και τους έμμεσα εμπλεκόμενους. Όταν η αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη προς τη βελτίωση της πρακτικής στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως ανοιχτοί και πρόθυμοι να αποκαλύψουν τις αδυναμίες τους, με την προσδοκία ότι η πληροφόρηση αυτή θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές αποφάσεις σχετικά με τις ανάγκες τους για βελτίωση και προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική κατάρτιση.

Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης στην καριέρα τους και στον μισθό τους, τότε η διαδικασία βελτίωσης μπορεί να διακυβευτεί ή να υποτιμηθεί. Στην πράξη, οι χώρες σπάνια χρησιμοποιούν μια καθαρή μορφή μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά πιο πολύ ένα μοναδικό συνδυασμό που ενσωματώνει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες.

Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δίκαιων και αξιόπιστων δεικτών απόδοσης, την κατάρτιση των αξιολογητών για την ορθή εφαρμογή αυτών των δεικτών και την ερμηνεία του πώς και με ποια κριτήρια αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Σε πολλές χώρες υπήρξε μια απομάκρυνση από την αξιολόγηση των σχολείων, η οποία δίνει έμφαση στη συμμόρφωση με τις κεντρικές πολιτικές και τις διαδικασίες για να δοθεί πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγκη τα σχολεία να αξιολογούνται ως μέρος ευρύτερων στρατηγικών βελτίωσης.

Εν μέρει ως αποτέλεσμα αυτής της ενισχυμένης σχολικής αυτονομίας, ο ρόλος της εξωτερικής αξιολόγησης έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές και επιτυγχάνει πολύ μεγαλύτερο συνδυασμό μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης κι έχει καταστεί βασικός στόχος των πολιτικών. Επομένως, η υπόθεση είναι ότι η αυξημένη λογοδοσία και η διαφάνεια θα συμβάλουν στη βελτίωση.

Κατά συνέπεια, η πρόκληση είναι να εξασφαλιστεί ότι όλοι όσοι είναι μέσα στα σχολεία πρέπει να συγκεντρώνουν στοιχεία και να αναλύουν τα αποτελέσματα, έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που επιτρέπουν την κατανόηση και τη μετατροπή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε αποτελεσματικές διαδικασίες. Υπάρχει ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων διαχείρισης των δεδομένων από την πλευρά των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς. Η έμφαση

είναι γενικά στην εκκίνηση με στόχους υψηλού επιπέδου για το εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια στην χαρτογράφηση της σκοπιμότητας των μετρήσεων σε κάθε περιοχή.

Οι αξιολογήσεις της μάθησης των μαθητών παρέχουν στοιχεία βάσει των οποίων οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, το κοινό, οι διοικητικοί υπάλληλοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σε εθνικό και τοπικό επίπεδο μπορούν να εκτιμήσουν την τρέχουσα απόδοση των μαθητών σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους και τον βαθμό υλοποίησης των στόχων βελτίωσης.

Η πρόκληση είναι να αναπτυχθούν στρατηγικές για τη συλλογή έγκυρων, αξιόπιστων και ευρείας έκβασης μέτρων για την παρακολούθηση της αποδοτικότητας σε σχέση με τους βασικούς εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους με την πάροδο του χρόνου, για διαφορετικές περιοχές και ομάδες εκπαιδευομένων.

Η παροχή ανατροφοδότησης υψηλής ποιότητας στα αποτελέσματα του συστήματος είναι ένας τρόπος για να μεγιστοποιηθεί η χρήση των αποτελεσμάτων από τα ενδιαφερόμενα μέρη σε όλο το σύστημα (<https://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf>)

3.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια έχει επιχειρηθεί, με άκαρπες προσπάθειες όπως απεδείχθη, να εφαρμοστεί και να γενικευτεί η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Δόθηκε μεγάλη έμφαση και ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς είναι επιτακτική πια η ανάγκη για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης « η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, κι από την άλλη στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων» (Ξωχέλλης 2006) όπως ορίζουν οι διεθνείς πρακτικές και οι «προσταγές» του ΟΟΣΑ (Σαπουνάς 2014).

Κι εφόσον όλοι συγκλίνουν στην ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους κι εφόσον ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των ιδίων καθώς εμπλέκονται άμεσα σε αυτή (Καπαχτσή 2008).

Η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία αλλαγής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φέρει τους εκπαιδευτικούς σε θέση να αντιδρούν σε αυτή είτε παρακινημένοι

από συναισθηματικά κίνητρα είτε, αν και λιγότερο συχνά, με λογική σκέψη. Αυτοί που αντιδρούν έντονα εκπέμπουν την έλλειψη εμπιστοσύνης που νιώθουν απέναντι σε αυτούς που την διενεργούν καθώς δεν είναι δυνατό να γνωρίζουν τα κίνητρα και τους σκοπούς τους. Πιθανόν δεν έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα της αλλαγής και να θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητη ή ακόμη να δικαιολογούν αυτή την αρνητικότητά τους λέγοντας πως δεν έχει ίσως νόημα και δεν υπάρχει πιθανότητα επιτυχίας αυτού του εγχειρήματος. Το οικονομικό διακύβευμα και ό,τι αυτό συνεπάγεται (απολαβές, μονιμότητα, εργασιακή ανασφάλεια κλπ) είναι κι αυτός ένας παράγοντας που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Σημαντικό είναι επίσης το αίσθημα του φόβου και της αποτυχίας που θα οδηγήσει στη διατάραξη ή την αποδόμηση του κύρους και της φήμης τους εφόσον θεωρούν πως μέσω του ελέγχου και της παρεμβολής θα χάσουν την ασφάλεια και τη σιγουριά τους. Μάλιστα ο βαθμός συμφωνίας ή μη με το πλαίσιο της αξιολόγησης οδηγεί και στην αποδοχή της ή όχι άρα και στην αντίσταση απέναντι στο θεσμό (Γκέκας οπ. αναφ. στο Pierce, Gardner & Dunham, 2002). Ακόμη, η εμπιστοσύνη ή το έλλειμα εμπιστοσύνης ως προς το σκοπό της αξιολόγησης και ως προς το φορέα που θα την διεξάγει είναι ένα στοιχείο που «δικαιολογεί» τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή την αλλαγή. Καθώς λοιπόν στην Ελλάδα απουσιάζει παντελώς ένα σύστημα αξιολόγησης ίσως είναι δικαιολογημένη η στάση των εκπαιδευτικών και η αρνητική τους διάθεση προς την αλλαγή που προμηνύεται.

Η ελλιπής ενημέρωση και η άγνοια για το πλαίσιο της αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, και μάλιστα η ανεπαρκής γνώση και η μη κατανόηση της διαδικασίας και των κριτηρίων που έχουν τεθεί εκ μέρους των αξιολογητών, καθώς και η ανεπαρκής εκπαίδευσή τους, διαμορφώνει την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση (Γκέκας όπ. αναφ. στο Milanowski & Heneman, 2001, Pimpa, 2005). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αναπόφευκτος παράγοντας πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων και οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να γνωρίζουν περισσότερα σχετικά με αυτή και να δείχνουν ενδιαφέρον για τον τρόπο που διεξάγεται, αλλά και για τους τρόπους που θα έπρεπε να γίνεται (Nevo, 1994).

Για τους λόγους αυτούς αξίζει να μελετήσει κανείς τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης το οποίο παρουσίασε αντικρουόμενα σε πολλά σημεία, συμπεράσματα.

3.4.1 Έρευνες στην Ελλάδα για το ζήτημα της αξιολόγησης

Οι έρευνες έδειξαν πολύ σημαντικά στοιχεία για το ζήτημα της αξιολόγησης όπως φαίνεται από τις πληροφορίες που αντλήθηκαν.

Στην έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση το 2006 παρουσιάζονται τα στοιχεία αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, την ανάγκη ύπαρξης μιας τέτοιας διαδικασίας, οι φορείς που θα πρέπει να την υλοποιούν, τα προσόντα τους, το αντικείμενο της αξιολόγησης και οι «συνέπειες» που θα έχει η υλοποίησή της. Προέκυψε λοιπόν πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι απαραίτητη η αξιολόγηση και δομικό στοιχείο της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και πως μπορεί να αποτελέσει κίνητρο στην πορεία βελτίωσης των ιδίων και της εξέλιξής τους. Πιστεύουν πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες που συμμετέχουν και επιδρούν στο έργο τους το οποίο θα συμφωνούσαν να κρίνεται από τους Σχολικούς Συμβούλους (ήταν σε ισχύ ο θεσμός) και τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων.

Την ίδια χρονιά ο Γκανάκας (2005) σε έρευνα σε διευθυντές σχολείων αποκόμισε πως η επιμόρφωση τόσο των ιδίων όσο και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την διενέργεια της αξιολόγησης η οποία πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έχοντας προηγουμένως θέσει αυστηρά καθορισμένα κριτήρια και στόχους.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται η έρευνα του Πολύζου το έτος 2007 που αφορά τις απόψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Σύμφωνα με αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διάκειται θετικά στο διαγνωστικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και πως δεν θα έπρεπε να γίνεται συγκριτικά με άλλους ή να αποτελεί ένα αποκλειστικά ελεγκτικό μηχανισμό. Διενεργώντας τη διαδικασία κατά την προτίμησή τους θα έπρεπε να είναι οι Σχολικοί σύμβουλοι και κατόπιν οι άμεσοι προϊστάμενοί τους-Διευθυντές. Γενικότερα συμπεραίνεται πως ένα μείγμα φορέων που θα διενεργούν την αξιολόγηση είναι η ιδανική συνθήκη έστω και αν δεν γνωρίζουν όπως προκύπτει από την έρευνα πώς θα μπορούσαν να συγκεραστούν διαφορετικοί παράγοντες μεταξύ τους. Ωστόσο για την μεγαλύτερη εγκυρότητα της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της η έρευνα έδειξε πως ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι το ενδεδειγμένο μοντέλο αξιολόγησης κατά το οποίο διασφαλίζεται μεγαλύτερη αξιοπιστία και ταυτόχρονα τα συμπεράσματα εκ των έσω είναι ακόμη πιο ειλικρινή και βάσιμα.

Στην έρευνα της Παμουκτσόγλου το 2007 εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και πιστεύουν σθεναρά στην αναγκαιότητα της ύπαρξης της αξιολόγησης που είναι στοχευμένη στη βελτίωση του έργου κι όχι στον στείρο έλεγχο του ο οποίος θα επιφέρει τιμωρίες στην κατάταξη ή την εξέλιξη τους. Η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα ήταν το ζητούμενο σε όλες τις έρευνες που διεξήχθησαν τα προηγούμενα χρόνια ώστε να « πάψει η λέξη αξιολόγηση να θεωρείται "ταμπού" για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Παμουκτσόγλου 2007).

Άλλες έρευνες έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να τους κοινοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Κελπανίδης 2007). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαμορφωτική και να συζητούνται τα αποτελέσματα που προκύπτουν.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα του Πίκλα το 2011 στους εκπαιδευτικούς του Νομού Βοιωτίας η οποία έρχεται να συμπληρώσει στις προηγούμενες πως η αξιολόγηση θα πρέπει να κινείται στον άξονα της βελτίωσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, στον εντοπισμό των ελλείψεών τους και να μην υπάρχουν τιμωρητικές συνέπειες για όσους κρίνονται λιγότερο επαρκείς από τους υπόλοιπους.

Στον αντίποδα όλων αυτών, έρευνες έδειξαν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και την επιφυλακτική στάση τους απέναντι σε όσους εισήλθαν στην υπηρεσία μέσα από το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ έστω κι αν αυτός βρίσκεται σε αδράνεια την τελευταία δεκαετία. Πιθανώς να βιώνουν την «απειλή» των νεοεισερχόμενων, το εύρος των νέων γνώσεών τους, τις επικαιροποιημένες αντιλήψεις τους σχετικά με τη φύση της εργασίας, τις ανάγκες, τις νέες αντιλήψεις τους περί του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα του Ματσαγούρα το 2012 το μεγαλύτερο ποσοστό όσων συμμετείχαν, έδειξαν την αναγκαιότητα θέσπισης μιας ανεξάρτητης αρχής που θα διασφαλίζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Τα στοιχεία του δικτύου Ευριδίκη (Eurydice 2004) παρουσιάζουν την τάση προς ένα μοντέλο αξιολόγησης με εξωτερικούς αξιολογητές που θα παρέχουν συμβουλές στα πλαίσια τους ανατροφοδοτικού τους ρόλου.

Παρόλα αυτά στην έρευνα του Μπελέση (2012) που διεξήχθη στους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπ/σης της Β' Δ/σης Αθηνών φαίνεται πως, ενώ στη μεγάλη τους πλειοψηφία

οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μία αξιολόγηση συνεχή, που θα συμβαίνει σε τακτικά διαστήματα και θα συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο απορρίπτουν την εξωτερική αξιολόγηση και πιστεύουν πως η ενδεδειγμένη μέθοδος είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με φορείς κυρίως το Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε μικρότερο βαθμό με τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων και πολύ λιγότερο με τη συμμετοχή των γονιών σε αυτή τη διαδικασία. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης συντάσσονται οι νέοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα-γνώσεις, σχετικά μικρής ηλικίας που επιδεικνύουν θετική διάθεση προς τους μαθητές να είναι ένας από τους φορείς αξιολόγησης, μαζί με τους Σχολικούς συμβούλους και τον προϊστάμενο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.

Επειδή όμως τα τελευταία χρόνια, από το 2018, που άλλαξαν οι δομές στήριξης των εκπαιδευτικών με την κατάργηση των Σχολικών Συμβούλων και την ανάληψη του έργου τους από τους Οργανωτικούς Συντονιστές των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με διεύρυνση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων τους, είναι ανάγκη να εξεταστεί η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αναγκαιότητα διεξαγωγής της αξιολόγησης με αυτούς ως φορείς που θα διεκπεραιώσουν τη διαδικασία.

4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Δ.Ο.Π.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εξετάστηκε προηγούμενα το μεγάλο και φλέγον, στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, ζήτημα της αξιολόγησης, και φάνηκε για μια ακόμη φορά η σημαντικότητά του. Η διαμόρφωση σύγχρονων πρακτικών και μεθόδων, εναρμονισμένων με τις ανάγκες και των χωρών της Ευρώπης είναι αδιαμφισβήτητη όσο και «προβληματική». Παρουσιάζει προβλήματα καθώς απαιτείται μια συνεχής αναπροσαρμογή στα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα αλλά και να αντιμετωπίσει τον ανταγωνισμό για την παροχή ολοένα καλύτερης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά και δίνοντας μεγάλη αξία στον άνθρωπο, τις δυνατότητές του και την ομαδική προσπάθεια για τη βελτίωση των διαδικασιών εισάγεται ο όρος Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια νέα μορφή δημόσιας διοίκησης- μάνατζμεντ με κέντρο τον άνθρωπο, έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την απόδοση αναφορικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται στους

«πελάτες». Μάλιστα στα πλαίσια της θεώρησης πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι χρηματοδοτούμενες επιχειρήσεις που αποδίδουν έργο (το εκπαιδευτικό έργο) στον πελάτη-μαθητή, γονέα, κοινωνία γενικότερα, τότε διαφαίνεται η ανάγκη για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και στην εκπαίδευση.

4.1 Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Παρά το γεγονός της αναζήτησης της ποιότητας στην εκπαίδευση και της άμεσης σύνδεσης της με την αξιολόγηση, αφού η μία προϋποθέτει την άλλη (Κουτούζης, 2008), μέχρι τώρα δεν υπάρχει καμία διευκρίνιση ούτε ένας σαφής προσδιορισμός ή συμφωνία ως προς την έννοια της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δούκας, 2000). Η δυσκολία αυτή έχει ως αφετηρία της την απάντηση στο ερώτημα “τι είναι ποιότητα στην εκπαίδευση”. Υπάρχουν τρεις τουλάχιστον διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω στο ζήτημα αυτό.

Η πρώτη θεωρεί την ποιοτική εκπαίδευση ως το μέσο που οδηγεί στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην συγκρότηση αρχών, αξιών και ήθους και στην δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η δεύτερη εστιάζει στο βαθμό κατάκτησης των στόχων που τέθηκαν από την αρχή και της ποιότητας του αποτελέσματος που προκύπτει, ενώ η τρίτη έχει σαν κριτήριο την ικανοποίηση του γονέα-πελάτη-καταναλωτή, αφού θεωρείται πως ποιότητα είναι οτιδήποτε ο ίδιος θεωρεί πως ικανοποιεί τις ανάγκες του. Και οι τρεις προσεγγίσεις είναι προβληματικές καθώς η πρώτη δεν βοηθά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αφού αναφέρεται σε αφηρημένες έννοιες που απαιτούν και αυτές περαιτέρω εννοιολογική αποσαφήνιση. Η δεύτερη, ενώ αναφέρεται σε ξεκάθαρους και μετρήσιμους στόχους, παραβλέπει ωστόσο την παρουσία ποικίλων και σύνθετων παραγόντων που εμπλέκονται και επηρεάζουν το σχολείο και τις διαδικασίες του, η δε τρίτη στηρίζεται στην αντίληψη για την παιδεία με όρους της αγοράς (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2008).

Σύμφωνα με τον Deming (1986) η ποιότητα ισοδυναμεί με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη προς την κατεύθυνση της απόδοσης, ή καλύτερα, της αναμενόμενης απόδοσης ως προς την καταλληλότητα του σκοπού του προϊόντος. Μετρά την ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη καθώς, συγκρίνοντας το προϊόν με άλλα, αναδεικνύει τα σφάλματα και παρεμβαίνει καταλυτικά διορθώνοντάς τα. Άρα αφορά μια διαρκή προσπάθεια

να βελτιωθεί το σύστημα παραγωγής για να επιτύχει καλύτερα πρότυπα απόδοσης και βελτίωσης της ποιότητας του προϊόντος. Ο Deming θεωρούσε ότι ήταν σκόπιμο να δοθεί έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας η οποία θα έπρεπε να σχεδιάζεται στα αρχικά στάδια της παραγωγής. Υποστήριζε σθεναρά ένα στατιστικό έλεγχο και συνέδεσε την ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος με τις προσδοκίες του πελάτη τονίζοντας ότι η παραγωγικότητα βελτιώνεται όταν μειώνεται η διακύμανση, οι μεταβολές στο προϊόν.

Έτσι άρχισε σιγά σιγά να συζητείται ολοένα και περισσότερο το ζήτημα των προδιαγραφών του προϊόντος, και να υπάρχει η σκέψη για το είδος των ενεργειών που θα έπρεπε να γίνονται για να διασφαλίζεται το παραγόμενο προϊόν αφενός και η ικανοποίηση του πελάτη αφετέρου. Ξεκινά δηλαδή μια μεγάλη συζήτηση για την πρόληψη των προβληματικών καταστάσεων στη γραμμή παραγωγής άρα στον έλεγχο της αμφισβητούμενης ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος. Ο ίδιος μάλιστα πίστευε πως ο καταλληλότερος «κριτής» της παραγωγής κι αυτός που έχει κάθε λόγο να προτείνει βελτιώσεις δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εργαζόμενο.

Η θεωρία του Deming της βαθιάς γνώσης (1992) αφορά τέσσερα αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία: 1) την προσέγγιση του Συστήματος, την εύρεση των αλληλεξαρτήσεων που διέπουν τον οργανισμό 2) τη θεωρία των μεταβολών οι οποίες θα πρέπει να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν για το μέλλον 3) η γνώση και η θεωρία που εξηγεί όσα συμβαίνουν και άρα η εμπειρία ενισχύει και εμπλουτίζει τη θεωρία και 4) ο παράγοντας της ψυχολογίας η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των συμπεριφορών και παρέχει κίνητρα στους εργαζομένους. Κινείται δηλαδή στην φιλοσοφία της διασύνδεσης των αρχών της με την εκπαίδευση καθώς πρέπει να εφαρμοστούν οι ίδιες αρχές για να βελτιωθεί η υπηρεσία και τα «προϊόντα» της».

Προηγούμενα, το 1982, ο Deming είχε διατυπώσει τα δεκατέσσερα σημεία για τους Οργανισμούς που θα ήθελαν να εφαρμόσουν τις διαδικασίες ποιότητας με στόχο τη βελτίωση της παραγωγής τους:

- 1) Διατύπωση του σκοπού με συνέπεια και συνέχεια για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών που παράγει ο Οργανισμός. Η διοίκηση πρέπει να διατυπώνει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή, να κάνει μακροχρόνιο προγραμματισμό με στόχο τη βελτίωση και να παρέχει στήριξη για την εφαρμογή τους.

- 2) Υιοθέτηση από τη διοίκηση της νέας φιλοσοφίας. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εργαζόμενους και αναζήτηση-ενθάρρυνση των προτάσεών τους για βελτίωση.
- 3) Ανεξαρτητοποίηση από την απλή τελική επιθεώρηση με στόχο την επίτευξη ποιότητας, η οποία πρέπει να είναι ενσωματωμένη από την αρχή στη διαδικασία παραγωγής.
- 4) Ελαχιστοποίηση του κόστους μέσω της κατάργησης επιλογής προμηθευτή με κριτήριο μόνο την τιμή, καθώς η επιλογή του φθηνότερου τις περισσότερες φορές αυξάνει το κόστος λόγω της κακής του ποιότητας.
- 5) Συνεχής βελτίωση του συστήματος παραγωγής και υπηρεσιών. Η ποιότητα θα πρέπει να επανεξετάζεται κατά τη διάρκεια της παραγωγής και να βελτιώνονται οι διαδικασίες της, όταν αυτό απαιτείται.
- 6) Καθιέρωση επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της εργασίας. Απαιτείται κατάρτιση των εργαζομένων αρχικά για τη νέα φιλοσοφία διοίκησης και σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετικά με νέες διαδικασίες βελτίωσης ποιότητας.
- 7) Αποτελεσματική ηγεσία. Η ηγεσία θα πρέπει να φροντίζει για τη μείωση των διακυμάνσεων στην παραγωγή, να σχεδιάζει και να διδάσκει σε όλους τους εργαζόμενους την αλλαγή και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε αυτήν.
- 8) Αποβολή του φόβου εντός του Οργανισμού. Η ηγεσία θα πρέπει να ενθαρρύνει τη διατύπωση προτάσεων από τους εργαζόμενους. Η βελτίωση έχει να κάνει με τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες και όχι με την ενοχοποίηση των εργαζομένων. Αν η ποιότητα είναι χαμηλή τότε το σύστημα χρειάζεται βελτίωση.
- 9) Ενθάρρυνση της συνεργασίας εντός των τμημάτων του Οργανισμού αλλά και μεταξύ αυτών. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση διαδικασιών της Δ.Ο.Π.
- 10) Εξάλειψη των συνθημάτων και προτροπών που απαιτούν νέα επίπεδα παραγωγικότητας χωρίς βελτίωση των παρεχόμενων μεθόδων. Είναι απαραίτητο να εξετάζονται αρχικά οι μέθοδοι παραγωγής που χρησιμοποιούνται επειδή τις περισσότερες φορές αυτές είναι η αιτία της χαμηλής ποιότητας και όχι οι εργαζόμενοι.
- 11) Κατάργηση αυθαίρετων ποσοτικών στόχων παραγωγής, προτύπων εργασίας και σκοπών που δυσκολεύουν τη βελτίωση της ποιότητας. Ο Deming πιστεύει

ότι αυτές οι προσεγγίσεις είναι αντιπαραγωγικές για διάφορους λόγους, όπως ότι ο καθορισμός των στόχων μπορεί να οδηγήσει σε οριακή απόδοση.

12) Επιβράβευση του εργατικού δυναμικού, διότι με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η συμμετοχή του στις διαδικασίες βελτίωσης.

13) Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης με στόχο την αυτοβελτίωση των εργαζομένων.

14) Δέσμευση της διοίκησης και συμμετοχή όλων για την υλοποίηση της φιλοσοφίας και των παραπάνω σημείων της Δ.Ο.Π., καθώς «ο μετασχηματισμός είναι δουλειά του καθενός».

Ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή των σημείων του Deming είναι οι 7 θανάσιμες ασθένειες που συνοψίζονται στην έλλειψη ενός σταθερού σκοπού, στην εμμονή στα βραχυπρόθεσμα οφέλη και τα αριθμητικά στοιχεία, στην μετακίνηση των μάνατζερ όταν δεν υπάρχει μακροχρόνιος σχεδιασμός, όταν εφαρμόζεται με λάθος τρόπο η αξιολόγηση η οποία θα επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα στην επιχείρηση, το υπερβολικό κόστος εγγυήσεων και το υπερβολικό κόστος νοσηλείας. (Ζαβλανός 2003).

Η Ολική Ποιότητα είναι μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης των προϊόντων και υπηρεσιών για να μειωθούν οι μεταβολές στις διαδικασίες, να ελεγχθούν και να σταθεροποιηθεί η παροχή της ποιότητας είτε αναφερόμαστε σε επιχειρήσεις είτε σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. (Deming 1986)

Σύμφωνα με τον καθηγητή Β. Κέφη (2005) όπως αναφέρουν οι Ζαχαριάδου, Πέτση, Γκόγκα (2018) «η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια λειτουργική φιλοσοφία που δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών και στη συνεχή βελτίωση». Ο Crosby (1979) θεωρεί πως ποιότητα είναι η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη ενώ ο Juran (1988) προέβαλε τη δημιουργία επίγνωσης της ανάγκης για βελτίωση ποιότητας, τη διαμόρφωση στόχων για διαρκή βελτίωση, την εκπαίδευση, την εκπόνηση προγραμμάτων για επίλυση προβλημάτων, την ανατροφοδότηση, την αναγνώριση και τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων και την ενσωμάτωση των ετήσιων βελτιώσεων στα συστήματα του οργανισμού.

Ο όρος Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποδίδει τη δέσμευση όλων των ανώτατων στελεχών της διοίκησης σε μια προσπάθεια συνεχή, με την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και μέσα από την τήρηση των προδιαγραφών να ικανοποιείται ο πελάτης. Ταυτοχρόνως, όσο βελτιώνεται το προϊόν, η προσφερόμενη υπηρεσία και οι διαδικασίες,

αναπτύσσεται και βελτιώνεται η κουλτούρα που επικρατεί στον εργασιακό χώρο. (Sola et al.,2012)

Εν ολίγοις, η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία που αφορά τη διοίκηση και διατρέχει όλο τον οργανισμό, σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχίας, που ωθεί όλους σε μια συνεχή διέγερση και επαγρύπνιση με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων ή υπηρεσιών προκειμένου να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των πελατών, να βελτιωθεί ο ανταγωνισμός και βέβαια να αυξηθεί το μερίδιο της αγοράς του συγκεκριμένου οργανισμού. Εφόσον όμως εισαχθεί στον οργανισμό, απαιτείται η συνεχής καλλιέργεια και ανάπτυξή της καθώς επιφέρει με έντιμο και ειλικρινή τρόπο μια συνολική αλλαγή στη νοοτροπία των εργαζομένων σε αυτόν.

4.2 Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ανάμεσα στις βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η δέσμευση της ηγεσίας στον σκοπό και στις διαδικασίες, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την επιμόρφωση και εκπαίδευσή του έχοντας από πριν σχεδιάσει και οργανώσει τις κατάλληλες εκείνες μεθόδους, τακτικές και εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτό ασφαλώς σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμμετοχικότητα και η ομαδικότητα που εκ των πραγμάτων «απαιτείται» ώστε οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, μαζί με τους «πελάτες», εν προκειμένω τους μαθητές, τους γονείς, την ευρύτερη κοινωνία, να αποδεχθούν την διαδικασία και να την υιοθετήσουν για να είναι αποτελεσματική και να οδηγηθεί ο οργανισμός σε συνεχή βελτίωση. Αντιλαμβάνεται κανείς πως πρόκειται για μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που επιδιώκει να ελέγξει τις μεταβολές στον οργανισμό, να μειώσει τις αδυναμίες του, να τον ωθεί σε συνεχή βελτίωση εφαρμόζοντας μίαν αντίληψη που ξεκινά από την ηγεσία όμως απαιτεί την υποστήριξη των ευρισκόμενων στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας. (Ζαβλανός, 2003)

4.3 Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο και ανώφελο στο παγκόσμιο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό γίγνεσθαι να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαιδευτική κοινωνία τη στιγμή μάλιστα που εκείνη είναι η κύρια αιτία η οποία οδηγεί στη βελτίωση των κοινωνιών, της οικονομίας των κρατών και της προόδου τους μέσα στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν και να ακολουθήσουν τις παγκόσμιες εξελίξεις και να επιτύχουν μια καλή θέση στην παγκόσμια κατάταξη. Γνωρίσαμε προηγουμένα πως η ΔΟΠ έχει αφετηρία τον κλάδο των επιχειρήσεων και το ερώτημα ήταν κατά πόσο θα μπορούσαν να εισαχθούν οι αρχές που τις αφορούν στην εκπαίδευση.

Η ΔΟΠ είναι μια νέα φιλοσοφία που σκοπό έχει να κινητοποιήσει όλους τους φορείς της σχολικής ζωής να υιοθετήσουν την κουλτούρα της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, να βελτιωθούν οι διαδικασίες και οι στρατηγικές διδασκαλίας με στόχο την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την ικανοποίηση των προσδοκιών του μαθητή και των γονιών και ακολούθως να προχωρήσει η βελτίωση σε εθνικό επίπεδο.

Έτσι ο Deming μετασημάτισε και εξειδίκευσε τα 14 σημεία της θεωρίας του προτείνοντας τον συνδυασμό της ποιότητας με την εκπαίδευση. Διευκρινίζει ότι στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας της, του εξοπλισμού της, των υποδομών και των στρατηγικών μάθησης ώστε να ικανοποιούνται όλοι από μια τέτοια διαδικασία. Θα πρέπει να επανεξεταστούν και να επανασχεδιαστούν οι προτεραιότητες του σχολείου, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων και την ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές θα πρέπει να βελτιώσουν τις συνθήκες και τις διαδικασίες λειτουργίας και συνεργασίας μέσα στο σχολείο. Παράλληλα θα πρέπει να δοθεί βάρος στις προσπάθειες βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εφόσον οργανωθούν από τη διεύθυνση του σχολείου επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς (Ζαβλανός, 2003). Έργο του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η διάγνωση των προβλημάτων στο σύστημα του σχολείου, ο σχεδιασμός των διαδικασιών αντιμετώπισής τους και η εφαρμογή τους. Σε καμιά περίπτωση και για κανένα λόγο δεν επιτρέπεται σε ένα σχολείο, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να υπάρχει φόβος που συνήθως έχει σχέση με αξιολογήσεις και χαρακτηρισμούς. Αντίθετα θα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και ενθάρρυνσης διατύπωσης προτάσεων με στόχο τη βελτίωση.

Όλα όσα αναφέρονται θα πρέπει να συμβούν χωρίς εμμονές σε ανούσια συνθήματα και προτροπές που δεν έχουν καμία αξία με το στόχο της εφαρμογής της ποιότητας στην εκπαίδευση και η επανάληψή τους δεν βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση και μόνο

αντιπαραγωγική μπορεί να αποβεί. Επίσης θα πρέπει να λείψουν οι αριθμητικοί στόχοι ως αυτοσκοπός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Θα πρέπει να εξεταστούν η αποστολή που έχει αναλάβει το σχολείο, οι προτεραιότητες που έχουν δοθεί, να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές στα πλαίσια του ρητού πως «το προλαμβάνει» είναι προτιμότερο «του θεραπεύει». Με τον τρόπο αυτό η αποκατάσταση και η επανόρθωση θα γίνεται άμεσα, περισσότερο ανέξοδα και πιο στοχευμένα σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Crosby “zero defects” και τον κανόνα 1-10-100. Έτσι, κοστίζει λιγότερο (1%) η ανακάλυψη του σφάλματος στη θέση που συνέβη, σε αρχικό στάδιο, και 100% όταν το προϊόν- γνώση, μάθηση- φτάσει στην ‘αγορά’, εν προκειμένω όταν ο μαθητής διαπιστώσει την έλλειψη της γνώσης και των δεξιοτήτων που θα έπρεπε να έχει λάβει.

Επομένως για να επιτύχει το εγχείρημα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών θα πρέπει να αποκτήσουν ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές που να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Με την βελτίωση της ποιότητας λοιπόν σχετίζονται οι όροι καινοτομία, μεταρρύθμιση, αποτελεσματικότητα (Βλάχος 2008)

Η ΔΟΠ οριοθετεί ακριβώς τα στοιχεία της βελτίωσης της ποιότητας και μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως αναλύθηκε προηγούμενα καθώς συνάδει μεταξύ άλλων και με τις νέες κατευθύνσεις της προς ένα αποκεντρωμένο σύστημα κατά το οποίο θα μετατοπίζεται η ευθύνη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και του σχεδιασμού από την κεντρική διοίκηση προς τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής 2004, Βλάχος 2008).

Επίσης η αναγκαιότητα της εισαγωγής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση ορίζεται από την ανάγκη να αναπτυχθούν γνωστικές ικανότητες παράλληλα με τις πρακτικές, και όλα αυτά να συνδυαστούν για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλλιέργεια χαρακτήρα. Γενικά όπως έχει γίνει κατανοητό, η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών (Ζαβλανός 2003) οι οποίες θα γίνουν με κατάλληλα κριτήρια και εργαλεία εστιάζοντας στον εκπεφρασμένο στόχο της αλλαγής για τη βελτίωση μεταξύ άλλων, των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Βασική προϋπόθεση για τη μετάβαση αυτή είναι μια αποτελεσματική ηγεσία που θα κάνει συνετή διανομή της δύναμής της και θα αντιμετωπίζει κριτικά τις διαφορετικές πολιτικές που θα χρειαστεί ή θα εξαναγκαστεί να εφαρμόσει ή έστω να προωθήσει στην εκπαιδευτική μονάδα (Hoy & Miskel 2013).

4.4 Ενέργειες για επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ στο σχολείο

Αναφέρθηκε προηγουμένως πως η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, βελτίωσης μέσα από την αυτοαξιολόγηση και ένα σύστημα στο οποίο η ηγεσία είναι σταθερά και απαρέγκλιτα προσανατολισμένη προς το σκοπό αυτό. Η ΔΟΠ επομένως οφείλει να εξασφαλίσει πέρα από την ηγεσία, τη φιλοσοφία της κουλτούρας της ποιότητας και της αξιολόγησης, και επιπλέον αρχές οι οποίες είναι η διασφάλιση πως όλα τα εμπλεκόμενα μέρη θα δεσμευτούν απέναντι σ' αυτό το στόχο, θα χρησιμοποιήσουν τα 14 σημεία του Deming ως ένα οδηγό που θα τους προσφέρει βοήθεια στην προσπάθεια της πραγματοποίησης της διαδικασίας αυτής (Winn et all 1998).

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη σημαντικών χαρακτηριστικών από την πλευρά της ηγεσίας, ιδιαίτερων ικανοτήτων άσκησης διοίκησης, καθώς και ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσω της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σημαντική είναι η ανάπτυξη της διαδικασίας, η εισαγωγή και υιοθέτηση της κουλτούρας της βελτίωσης της ποιότητας και της αξιολόγησης και όχι να αποδοθούν ευθύνες στους αξιολογούμενους. Ένα ακόμη δείγμα της επιτυχίας της διαδικασίας αυτής είναι η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων σε έμψυχο δυναμικό ή υλικές υποδομές για να ικανοποιήσει τους ενδιαφερόμενους και να τους βοηθήσει να μετρήσουν την απόδοσή τους προκειμένου να μην θεραπεύσουν αλλά να προλάβουν. Κάτι τέτοιο απαιτεί τη σύσταση ομάδας ποιότητας που θα ασχολείται με την διάδοση της κουλτούρας της αριστείας και της ποιότητας αρχικά στην εκπαιδευτική πρακτική αλλά και στις αξίες που θα την διέπουν. Τα σχολεία θα εργάζονται για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον και γενικά οι μαθητές να στρέψουν το ενδιαφέρον τους να κατακτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους παντού, στο εσωτερικό ή το εξωτερικό της χώρας τους. (Jaradat 2013).

Για να μπορέσουν όμως όλα όσα αναφέρθηκαν να πραγματοποιηθούν και η ποιότητα να λάβει τη θέση που της αρμόζει στην εκπαιδευτική πρακτική, είναι ανάγκη να τροποποιηθούν και τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών συστημάτων, εν προκειμένω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν έχουν ληφθεί καθόλου υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παρά τις ενστάσεις και τις διορθώσεις που πρότειναν τα προηγούμενα χρόνια. Η εφαρμογή-αντιγραφή πρακτικών

που δεν έχουν καμία σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες προς την εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ασφαλώς θα πρέπει να χαράσσεται μια γενική κατεύθυνση από την κεντρική ηγεσία όμως θα έπρεπε να δίνεται η δυνατότητα να τροποποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα ή να προσαρμόζονται στις επικρατούσες συνθήκες και στον «χαρακτήρα» των σχολικών μονάδων ανάλογα με τη σύσταση του μαθητικού δυναμικού. Στα προβλήματα αυτά προστίθεται η μη αυτόνομη διαχείριση των μικρών κρατικών επιχορηγήσεων η οποία καθιστά δυσχερές μεταξύ άλλων και το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες εφαρμογής αλλαγών από τη βάση της ιεραρχίας, καθιστούν ανεφάρμοστη τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση της οποίας η ανάγκη είναι επιτακτική στη σημερινή κοινωνία και εκπαίδευση.

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτέλεσε τα τελευταία τριάντα χρόνια πεδίο διενέξεων και αμφισβητήσεων μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Από το 2018 καταργήθηκε το ΠΔ 152/2013 περί αξιολόγησης και έκτοτε δεν υπάρχει κανένα θεσμικό πλαίσιο άρα και καμία πρόβλεψη για το μέλλον σχετικά με αυτή. Το μόνο νομικό πλαίσιο αφορά την αξιολόγηση μόνο των στελεχών ή όσων επιθυμούν να διεκδικήσουν τη θέση στελέχους. Ταυτόχρονα διαπιστώνεται από συνελεύσεις και συνέδρια της ΔΟΕ αλλά και τοπικών συλλογικών οργάνων η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματά τους αλλά και τις ελλείψεις τους είτε αυτές είναι σε επίπεδο γνώσεων είτε σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Άλλωστε σύμφωνα με έρευνες αυτή η επίγνωση καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο δημιουργικούς και τους οδηγεί στο αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και φυσικά στην αποφυγή του εργασιακού άγχους και εξουθένωσης. (Πασιαρδή 2004). Είναι λοιπόν σημαντικό να γνωστοποιηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντίληψη και τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης. Να γνωστοποιηθεί τι ζητούν από την αξιολόγηση, ποιοι θεωρούν οι ίδιοι ότι θα πρέπει να είναι οι φορείς που θα την διεξάγουν, ποιοι θα ήθελαν να είναι ιδανικά ή αποδεκτοί σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό οι όροι αυτού του «συμβολαίου» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την κεντρική ηγεσία.

5.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Έβρου στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν. Τι πιστεύουν ότι πρέπει να ισχύσει στο επόμενο νομικό πλαίσιο όταν αυτό θεσπιστεί, αν συμφωνούν να υπάρχει γενικά ένα σύστημα αξιολόγησης, ποιους σκοπούς θα πρέπει να υπηρετεί, από ποιους θα επιθυμούσαν να πραγματοποιείται.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- A) Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση.
- B) Ποιους σκοπούς πρέπει να υπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.
- Γ) Ποιοι θεωρούνται καταλληλότεροι φορείς αξιολόγησης και ποιο μοντέλο θα ήθελαν να ισχύσει.
- Δ) Πόσο σημαντική θεωρούν την ύπαρξη και διεξαγωγή της αξιολόγησης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

5.2 Μεθοδολογία

Προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα για τα ερωτήματα που τέθηκαν διεξήχθη μια μικρής κλίμακας ποσοτική έρευνα μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν ηλεκτρονικά από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Έβρου. Συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων- που υπηρετούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία αγροτικών περιοχών του Νομού όπως επίσης και εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Συνολικά από τους 1040 εκπαιδευτικούς (Δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και ειδικοτήτων) που υπηρετούν σε 120 περίπου σχολικές μονάδες

ανταποκρίθηκαν απαντώντας οι 113 ποσοστό 11% περίπου του συνόλου των εκπαιδευτικών του Νομού Έβρου.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία) και εξαρτημένες μεταβλητές (στάσεις, απόψεις, γνώμες των εκπαιδευτικών). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα δίνοντας μια απάντηση από την πενταβάθμια κλίμακα Likert όπου το 1 παρουσίαζε την απόλυτη διαφωνία με την ερώτηση και το 5 την μέγιστη συμφωνία. Η επεξεργασία και ανάλυση έγινε με το SPSS έκδοση 20.

Το ερωτηματολόγιο (παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα) αποτελείται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος συγκεντρώνει τα δημογραφικά στοιχεία. Εδώ αποτυπώθηκε το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων, οι πρόσθετες σπουδές όπως και το αν έχουν προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης.

Το δεύτερο εξετάζει μέσα από επτά ερωτήσεις, τις απόψεις των ερωτηθέντων για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τους σκοπούς που θα πρέπει να καλύπτει, τους φορείς αξιολόγησης και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά της.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση B1, εξετάζει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση

- αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών.
- συμβάλλει στη ορθή οικονομική διαχείριση και εκμετάλλευση των πόρων-πιστώσεων.
- συμβάλλει στο να διερευνηθούν οι αιτίες των προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η ερώτηση B2 αναζητά απαντήσεις αναφορικά με το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι απαραίτητη η αξιολόγηση

- του εκπαιδευτικού έργου
- των εκπαιδευτικών
- των στελεχών εκπαίδευσης
- όλων όσοι αξιολογούν

- της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου

Η ερώτηση B3 αναζητά το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση θα έπρεπε να πραγματοποιείται

- για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης κάθε σχολικής μονάδας
- για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση
- για να γνωρίζει το εξωτερικό περιβάλλοντο επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης
- για να είναι δυνατή η διορθωτική παρέμβαση όταν παρατηρούνται αποκλίσεις από τον επιδιωκόμενο σκοπό

Η ερώτηση B4 αφορά το βαθμό που η αξιολόγηση θα πρέπει να προοάγει

- την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα
- την αυτοενημέρωσή του για τυχόν αδυναμίες που παρουσιάζει και βελτίωσή του
- την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση
- την επιλογή του σε θέσεις στελεχών
- τη μισθολογική του εξέλιξη
- την βαθμολογική του εξέλιξη
τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Στην ερώτηση B5 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι δείκτες που παρατίθενται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι δείκτες είναι:

- η επίδοση των μαθητών
- η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
- η αλληλεπίδραση με τους μαθητές
- η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων

- η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
- οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, «κανονικά» και γεωγραφικά χαρακτηριστικά)
- η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.

Η ερώτηση Β6 παρουσιάζει το βαθμό που κρίνεται απαραίτητο αν θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

- ο Διευθυντής του σχολείου
- ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου
- οι γονείς
- οι μαθητές
- ο σύλλογος Διδασκόντων
- επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές
- ο ίδιος ο εκπαιδευτικός

Η ερώτηση Β7 εξετάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν είναι απαραίτητη για μια αποτελεσματική αξιολόγηση

- η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου
- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης
- η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών και η πολιτική βούληση
- η αποδοχή από όλους πως το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την ποιότητα ως απαιτούμενο και ποθούμενο αποτέλεσμα από τη διαδικασία αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα η ερώτηση Γ1 αναζητά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί όπου συμμετείχαν πιστεύουν πως η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η ερώτηση Γ2 αφορά τη σημασία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

- τα μέσα και οι πόροι του σχολείου
- η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου
- το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο
- οι εκπαιδευτικές διαδικασίες
- τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

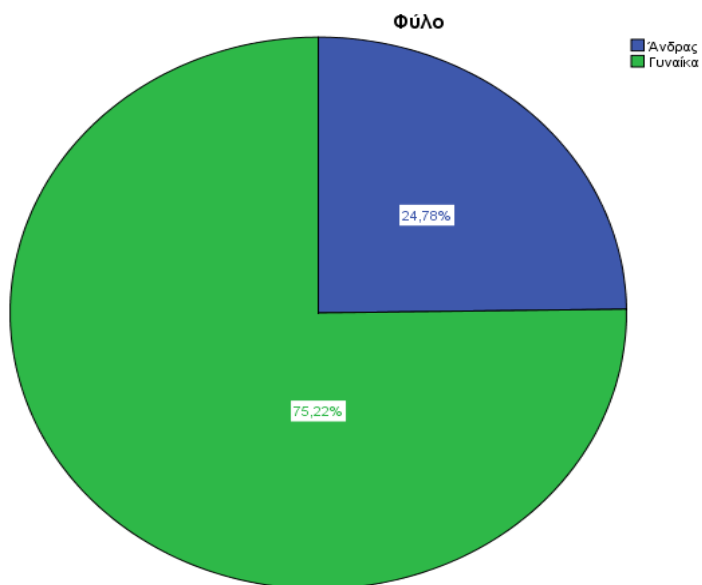
Στην ερώτηση Γ3 δίνεται ένα πλήθος επιλογών προς απάντηση σχετικά με το πού επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης:

- τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- αποκλειστικά για βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού
- ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση
- για τον επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας για στατιστικές αναλύσεις

Η ερώτηση Γ4 θέτει το ερώτημα αν η μη δέσμευση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας στο στόχο και την ανάγκη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συντελεί αρνητικά στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τέλος, η ερώτηση Γ5 θέτει το ερώτημα αν οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως βοηθά η συμμετοχή του εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς, τοπική κοινωνία κλπ) προς την κατεύθυνση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

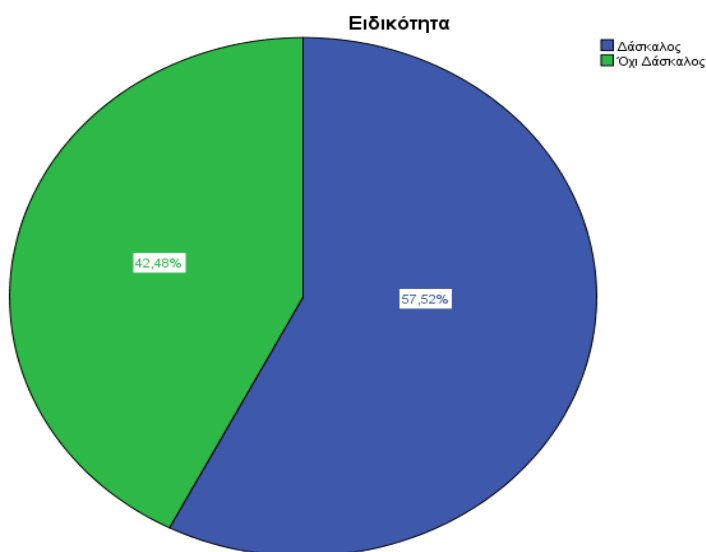
5.3 Στατιστική ανάλυση της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων για τις υπό εξέταση μεταβλητές. Για κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα προστέθηκαν οι απαντήσεις που έδωσε στις ερωτήσεις κάθε υποκλίμακας και βρέθηκε η μέση βαθμολογία του για τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Έτσι δημιουργήθηκαν 8 νέες μεταβλητές, μία για κάθε υποκλίμακα. Προσδιορίστηκε επίσης ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach για κάθε υποκλίμακα στις ενότητες της συνολικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα είχαν ως εξής :



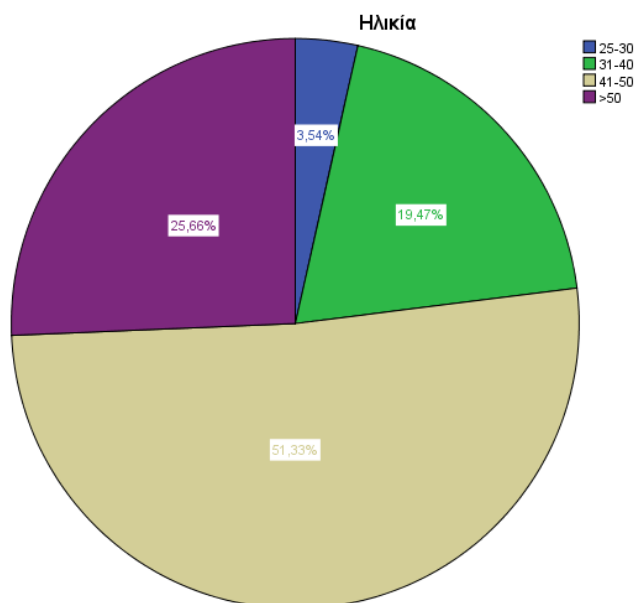
Γράφημα 1. Φύλο

Το 75,2 % είναι γυναίκες ενώ το 24,8% είναι άνδρες



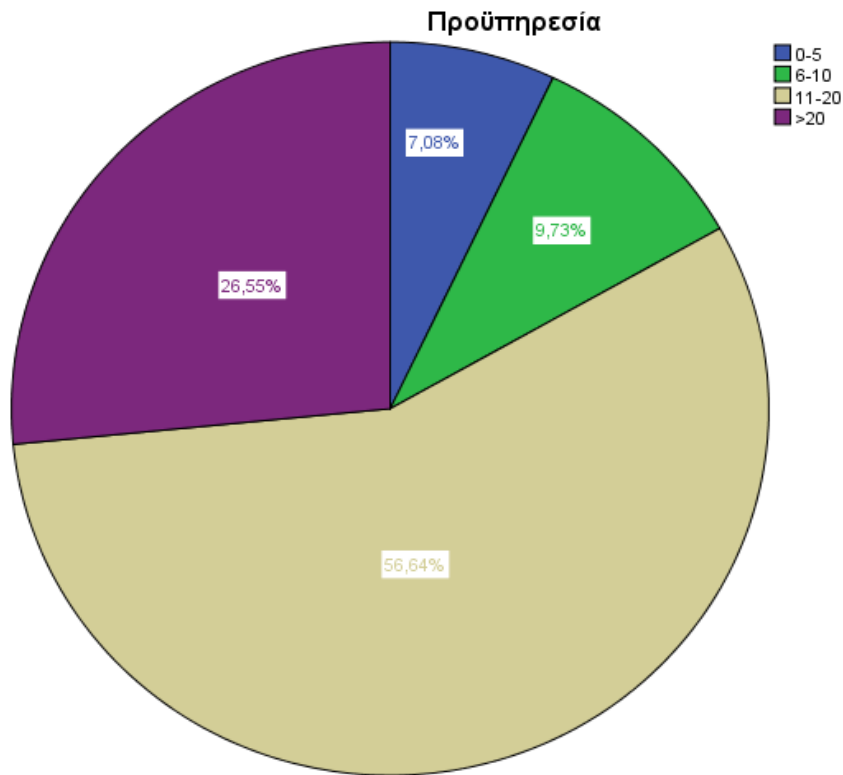
Γράφημα 2. Ειδικότητα

Περισσότεροι από το μισό δείγμα που ερωτήθηκε, σε ποσοστό 57,5% είναι δάσκαλοι, το 17,7% είναι δάσκαλοι Ξένων γλωσσών, το 8% είναι δάσκαλοι Μουσικής και το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται ανάμεσα σε καθηγητές Φυσικής Αγωγής και Νηπιαγωγούς.



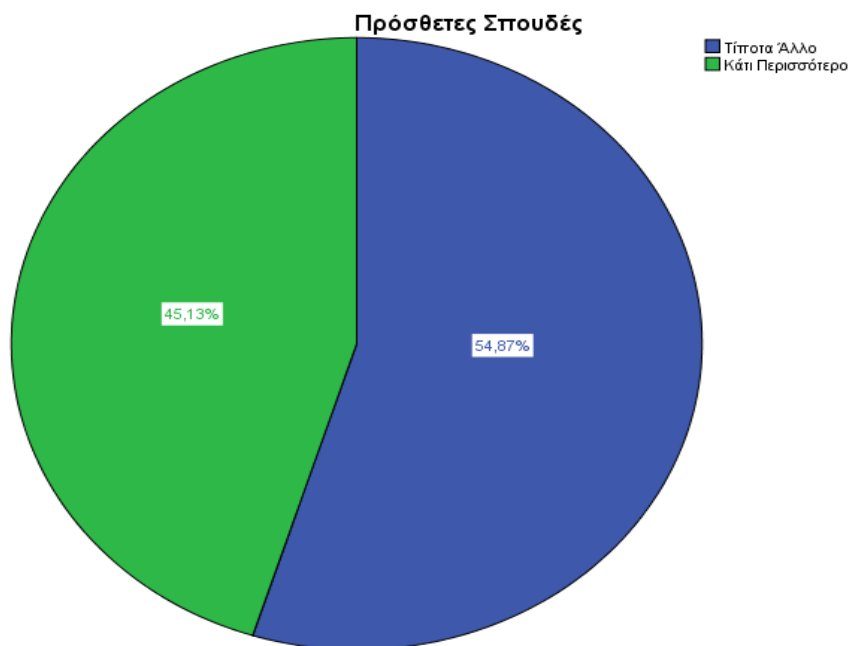
Γράφημα 3. Ηλικία

Το 51,3% του πληθυσμού που απάντησε στο ερωτηματολόγιο διανύει την τέταρτη δεκαετία της ζωής του, το 25,7% είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών, το 20% σχεδόν είναι άτομα ηλικίας μεταξύ 31 και 40 ετών ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά αποτελούν μόλις το 3,5%. Αυτό σημαίνει πως δεν δραστηριοποιούνται επαγγελματικά νέοι εκπαιδευτικοί διότι δεν διορίζονται ούτε ως αναπληρωτές ούτε και ως μόνιμοι μιας και δεν διενεργείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ τα τελευταία χρόνια.



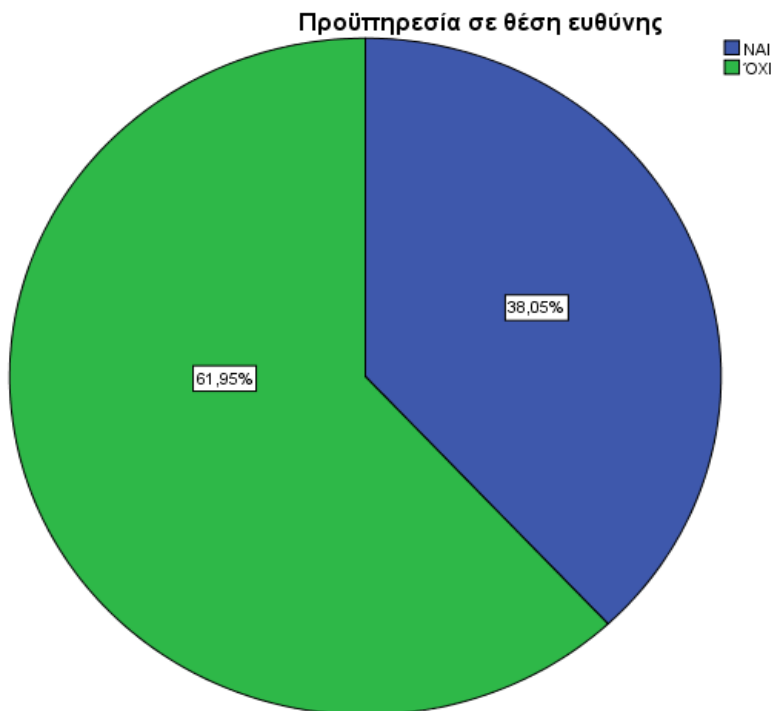
Γράφημα 4. Προϋπηρεσία

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες σε ποσοστό 56,6% διανύουν το μισό της καριέρας τους με προϋπηρεσία από 11 ως 20 έτη και μόλις το ένα τέταρτο του συνόλου (26,55%) έχουν καριέρα μεγαλύτερη των 20ετών. Το 9,7% είναι στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (6 ως 10 έτη προϋπηρεσίας) ενώ μόλις το 7,2% βρίσκεται στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ζωής. Αυτό σημαίνει πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του Νομού Έβρου έχουν να διανύσουν πολλά ακόμη χρόνια επαγγελματικής πορείας και ίσως έρθουν αντιμέτωποι με εξελίξεις στην εκπαίδευση στο μέλλον.



Γράφημα 5. Πρόσθετες σπουδές

Σε ποσοστό 55,8%, λίγο παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δεν διαθέτουν κανένα επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου και το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται ανάμεσα σε ένα μεταπτυχιακό τίτλο (34,5%), σε δεύτερο πτυχίο το 15,9%, και σε ακόμη μικρότερα ποσοστά ανήκουν οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου, της ΑΣΠΑΙΤΕ καθώς και οι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος.

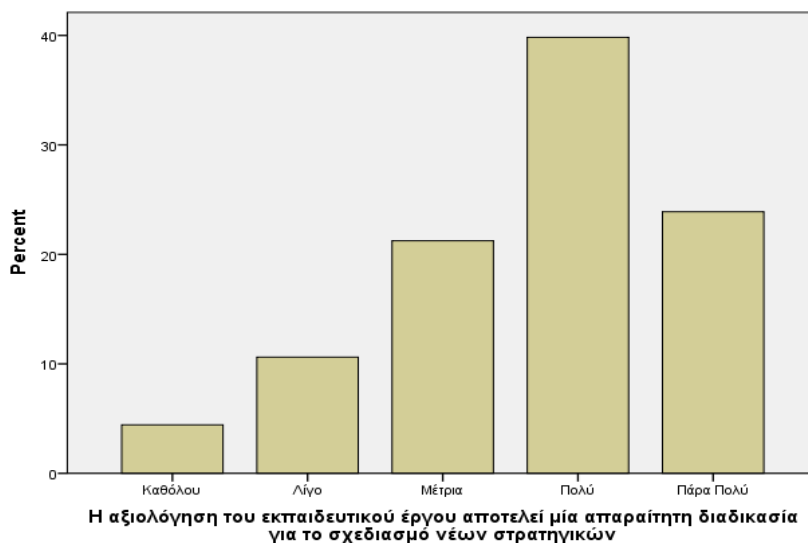


Γράφημα 6. Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης

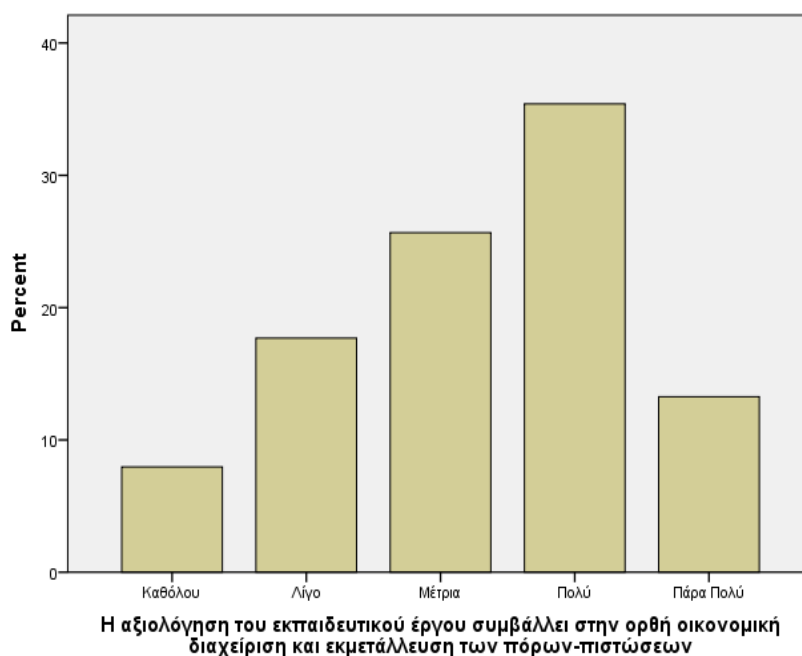
Από τους 113 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα λιγότεροι από τους μισούς με ποσοστό 38,1% υπηρέτησαν κατά το παρελθόν σε θέση ευθύνης ενώ το 61,9% δεν είχαν αναλάβει ποτέ μια τέτοιου είδους θέση.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά για κάθε υποερώτημα οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την σημασία που πρέπει να αποδίδεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

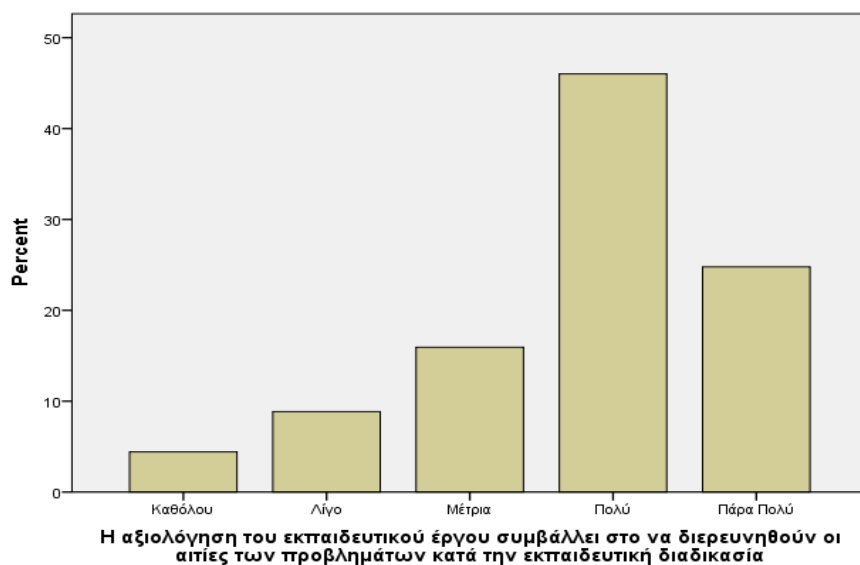
Αναλυτικότερα, σε πολύ ως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών ενώ λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν πως δεν συμβάλλει η αξιολόγηση σε κάτι τέτοιο.



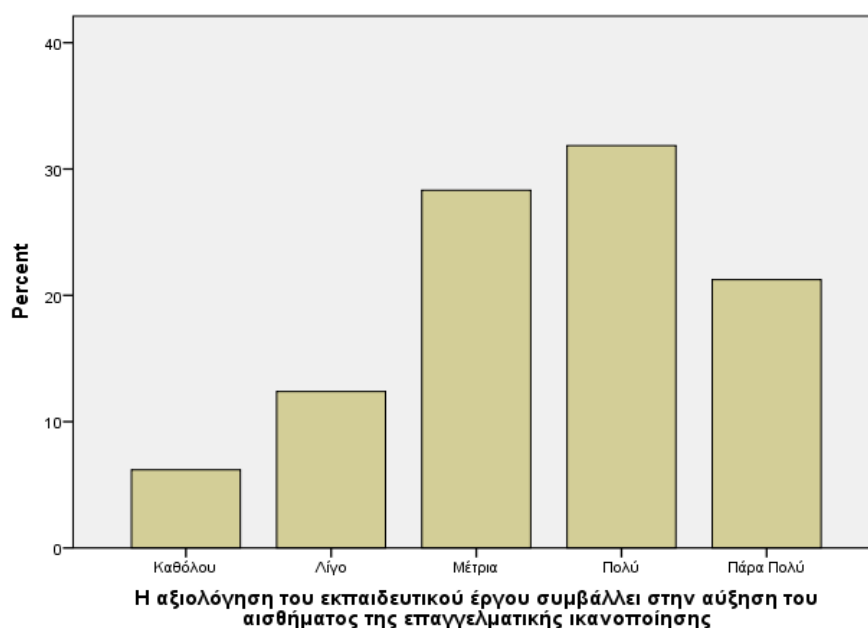
Επίσης αρκετά μεγάλος πληθυσμός θεωρεί ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην ορθή διαχείριση των οικονομικών μέσων και των πιστώσεων της πολιτείας. Σημαντικός όμως είναι και ο αριθμός εκείνων που πιστεύουν πως δεν σχετίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης με την ορθότερη εκμετάλλευση των πόρων.



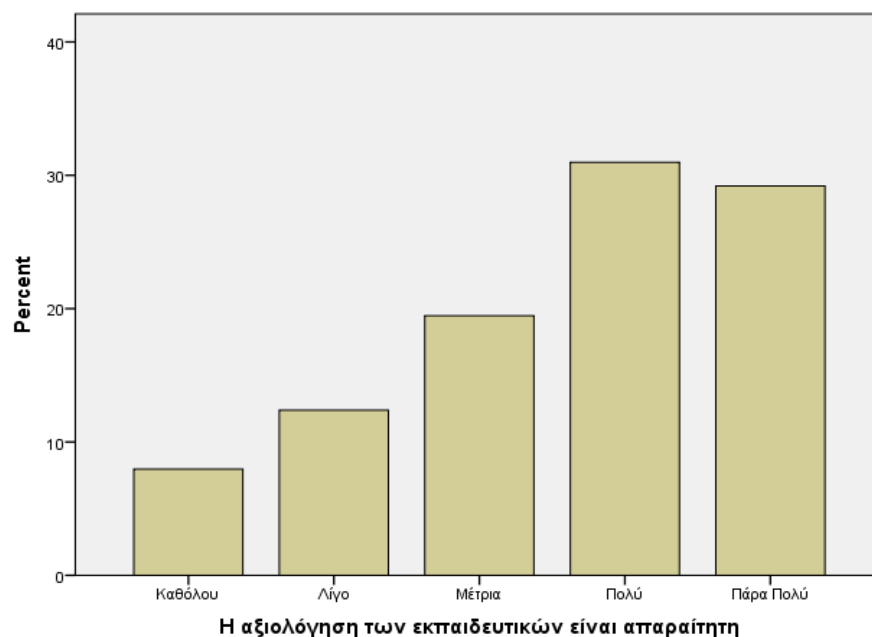
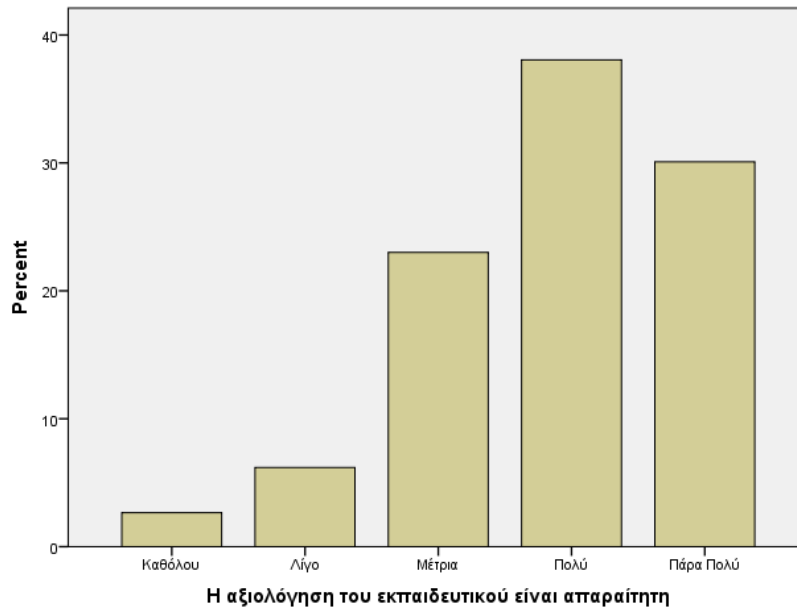
Τα μεγαλύτερα ποσοστά αθροιστικά συγκεντρώνει η αντίληψη πως μέσα από την αξιολόγηση θα αναδυθούν τα προβλήματα και οι αιτίες τους που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

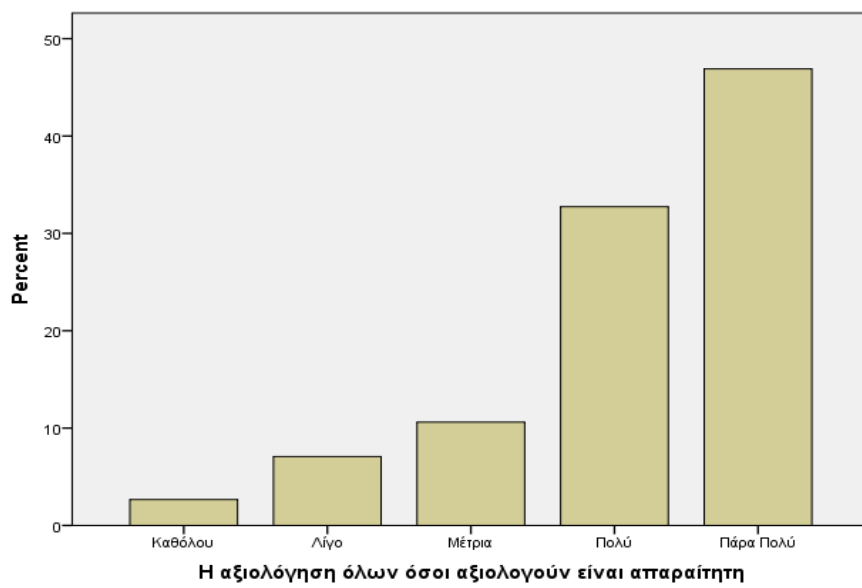
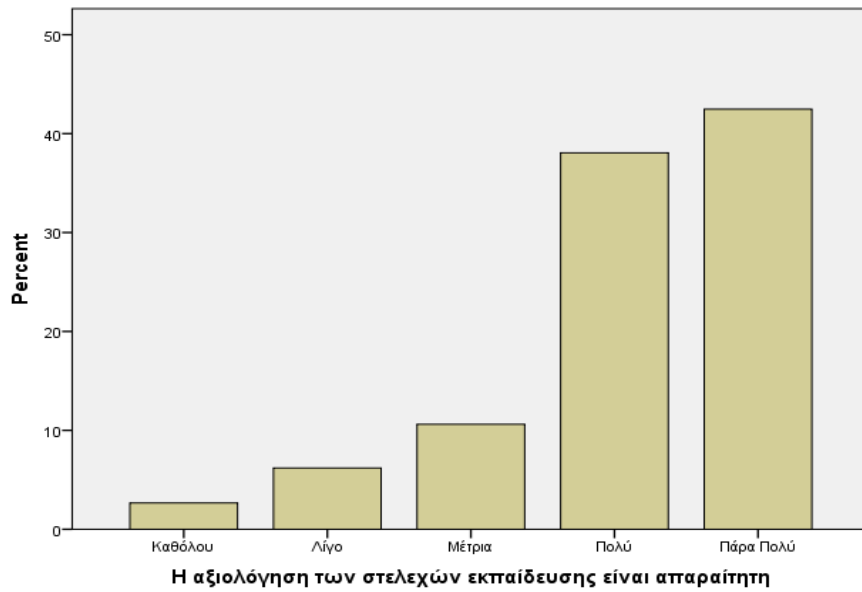


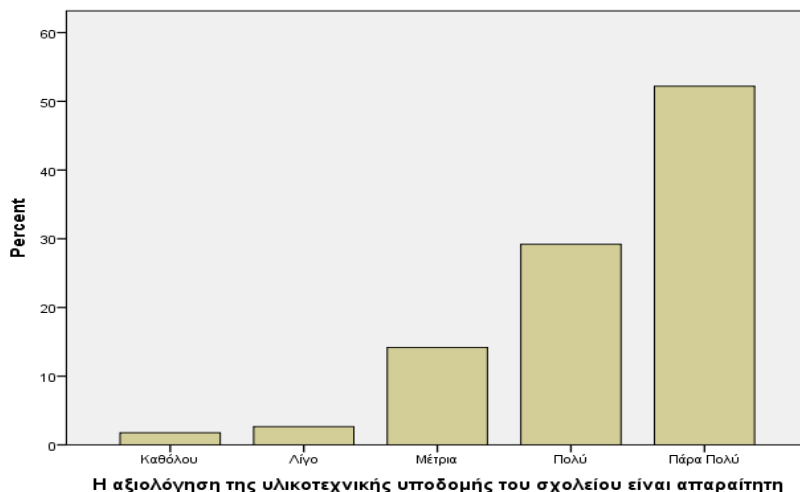
Τέλος από την απάντηση που έλαβε το τελευταίο υποερώτημα αυτής της ερώτησης φαίνεται καθαρά πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αντίληψη πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος της επαγγελματικής τους ικανοποίησης άρα προκαλεί αισθήματα πληρότητας και μειωμένου επαγγελματικού άγχους και αποφυγή της εξουθένωσής τους.



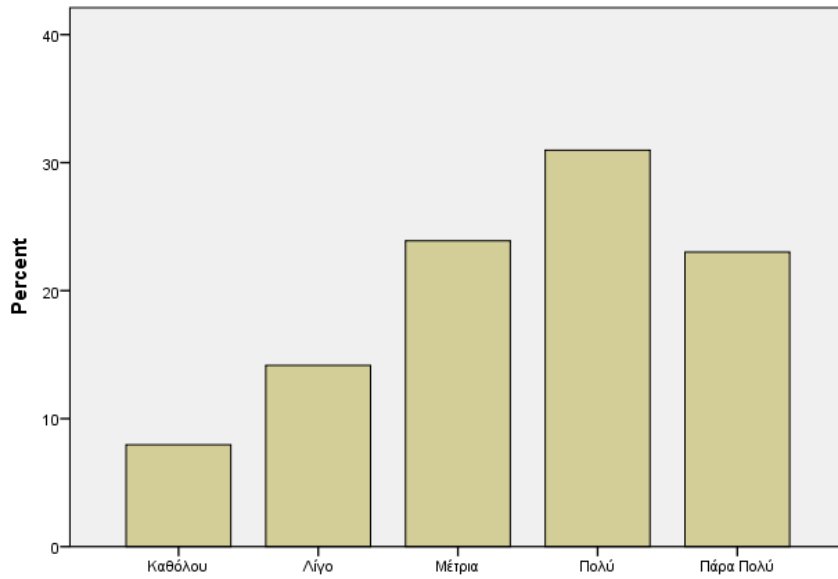
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα. Φαίνεται πως όσοι απάντησαν στην έρευνα θεωρούν πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, λιγότερο των εκπαιδευτικών, ενώ σε πολύ μεγάλο ποσοστό είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης όπως επίσης και των φορέων της αξιολόγησης δηλαδή των αξιολογητών.



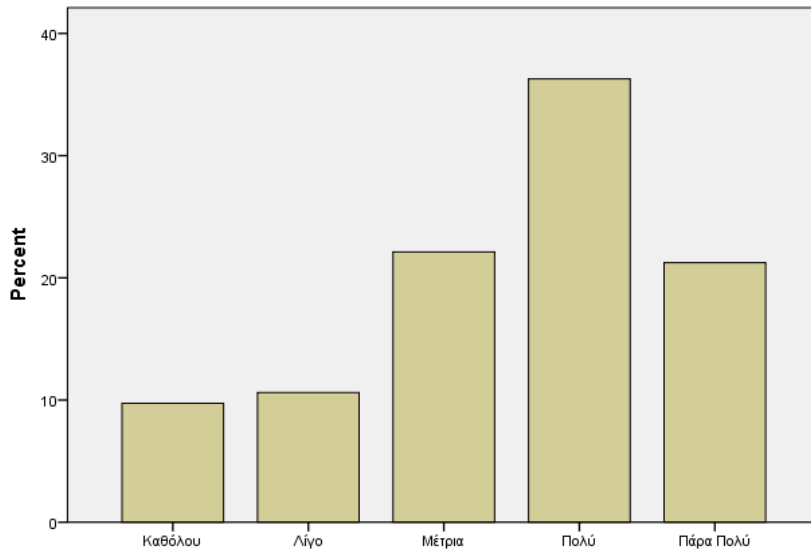




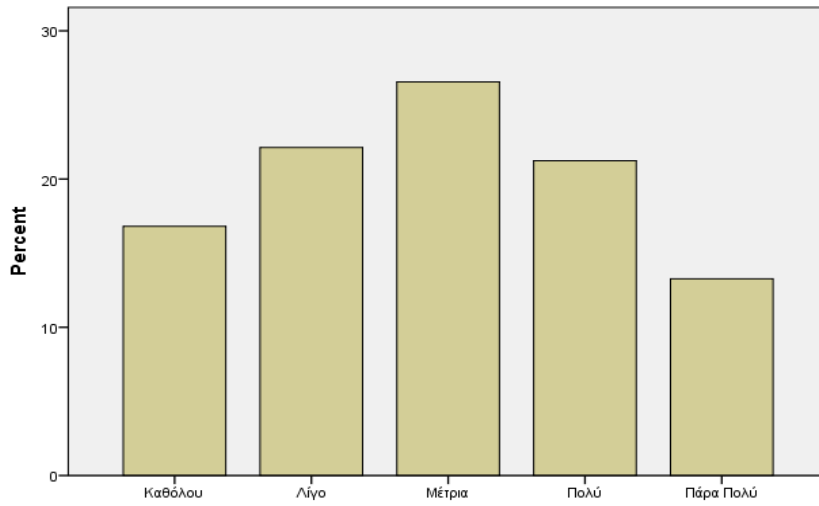
Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην παρακάτω ερώτηση, για τους σκοπούς που θα πρέπει να επιτελεί η αξιολόγηση έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Φαίνεται πως στην συνείδηση των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την ποιότητα της εκπαίδευσης, πως πρέπει να υπάρχει ώστε αυτή να ελέγχεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπως επίσης θα πρέπει να πραγματοποιείται για να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να τους παρέχει κίνητρα για να προσπαθούν περισσότερο και να αποδίδουν καλύτερα στο ρόλο τους. Κάτι τέτοιο θα τους οδηγήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις εφόσον παρατηρηθεί απόκλιση από τους επιδιωκόμενους στόχους χωρίς όμως να επιθυμούν ιδιαίτερα να κοινοποιήσουν στο εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχουν. Θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι γονείς και γενικότερα η κοινωνία τι είδους γνώση παρέχεται στο ελληνικό σχολείο πιθανώς να πιστεύουν πως δεν τους αφορά άμεσα ή ότι δεν χρειάζεται να λογοδοτήσουν σε αυτή. Ίσως να διαφαίνεται η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνία η οποία απαξίωσε τα τελευταία χρόνια μεταξύ άλλων το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, υπήρξε παρεμβατική οπότε δεν είναι απαραίτητο να της αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί.



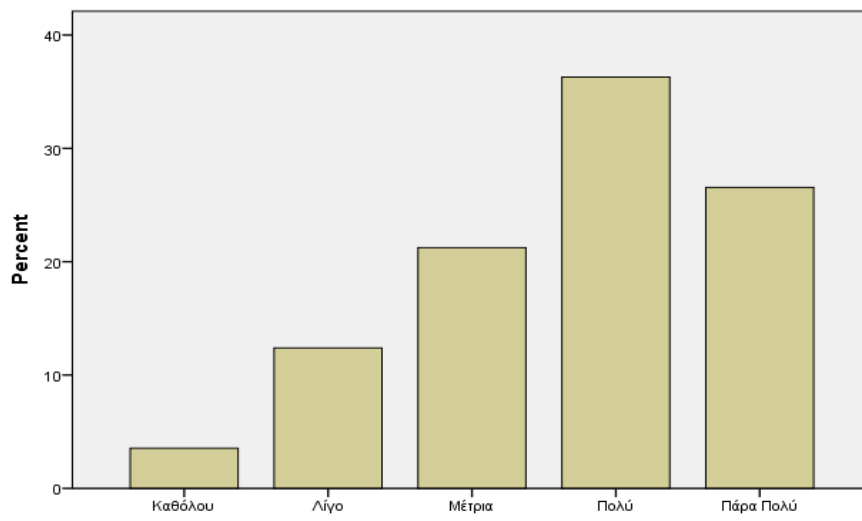
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης κάθε σχολικής μονάδας



Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση

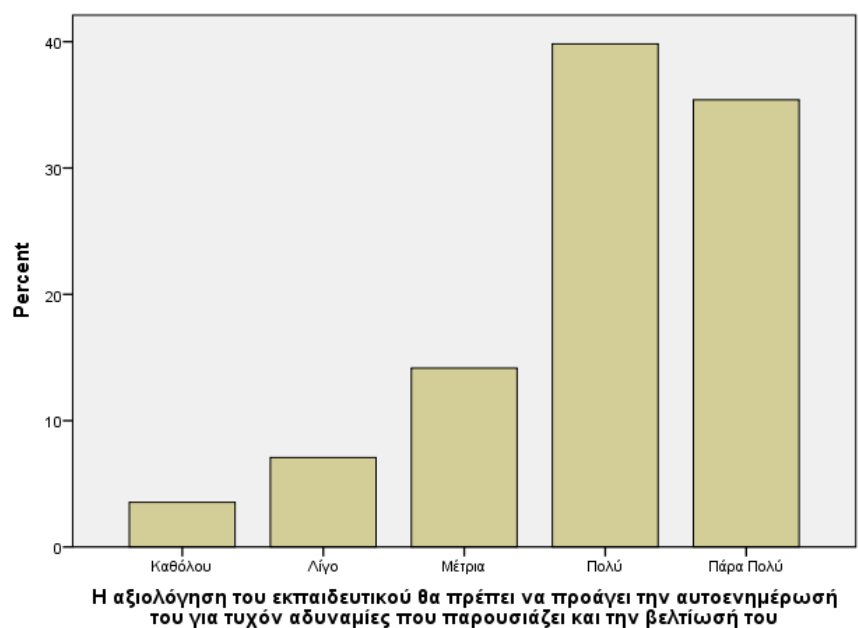
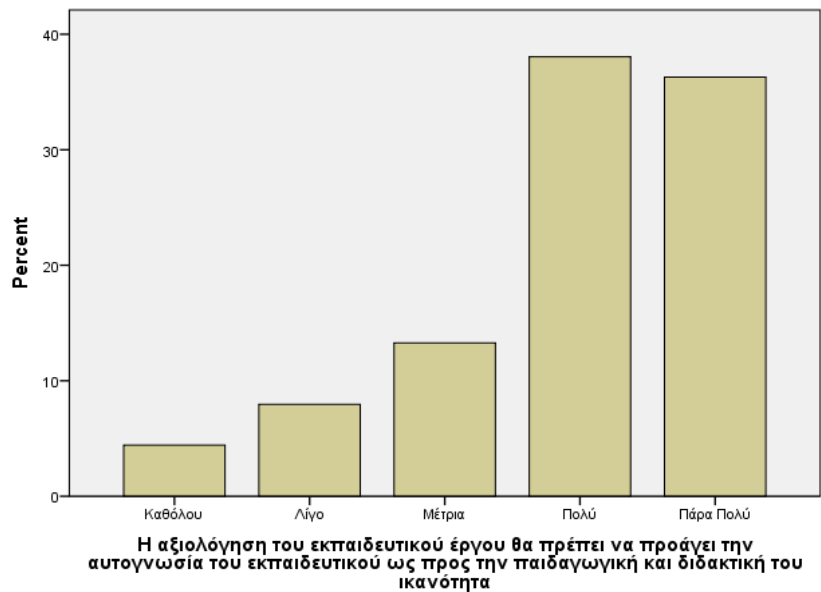


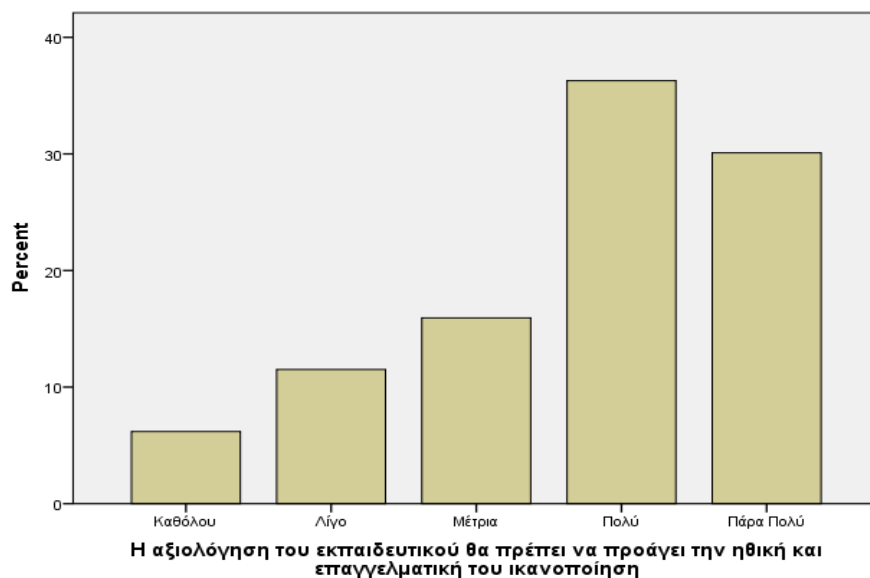
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να γνωρίζει το εξωτερικό περιβάλλον το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης

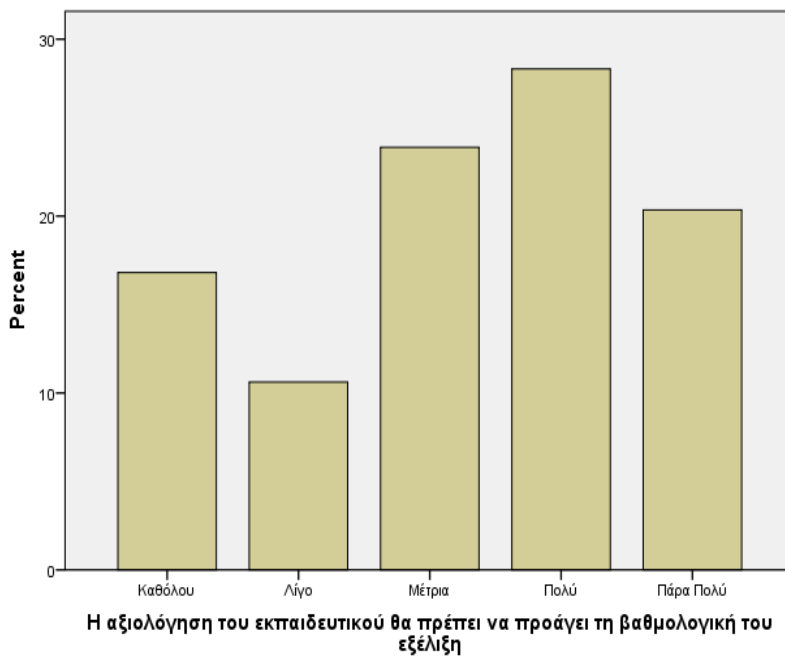
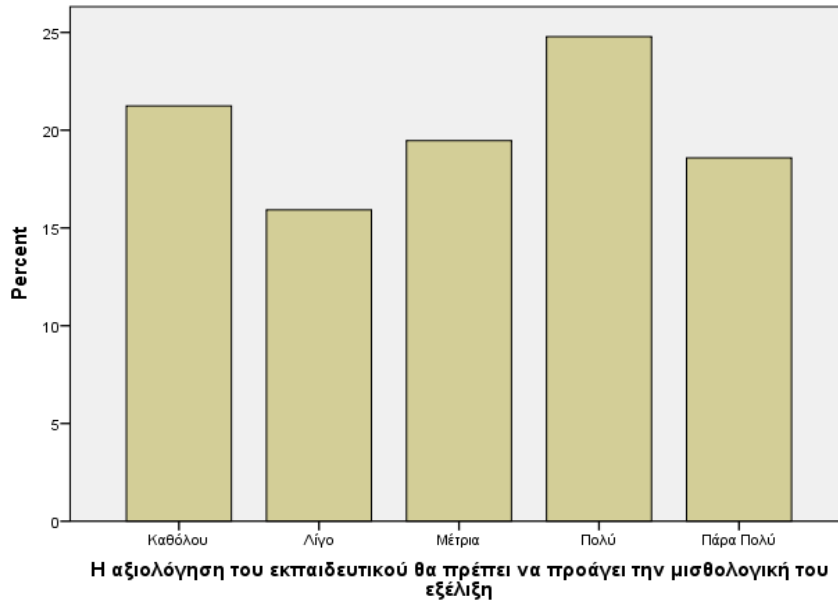


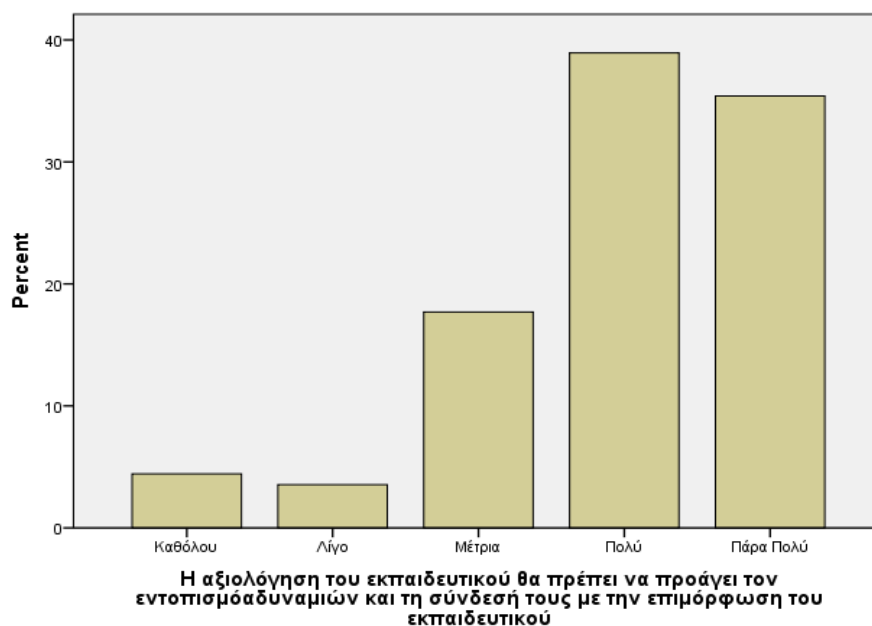
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να είναι δυνατή η διορθωτική παρέμβαση όταν παρατηρούνται αποκλίσεις από τον επιδιωκόμενο σκοπό

Στο επόμενο γράφημα παρουσιάζεται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για το τι θα πρέπει να προάγει η αξιολόγηση. Οι απαντήσεις συγκλίνουν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού σχετικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές του ικανότητες, στον εντοπισμό των αδυναμιών του και μέσα από την επιμόρφωση με την αντιμετώπισή τους. Επίσης την συνδέουν και την ικανοποίηση που απορρέει από το επάγγελμα. Η αξιολόγηση ακόμα σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την επιλογή των στελεχών άρα και την ανάληψη θέσης ευθύνης από τους ίδιους.

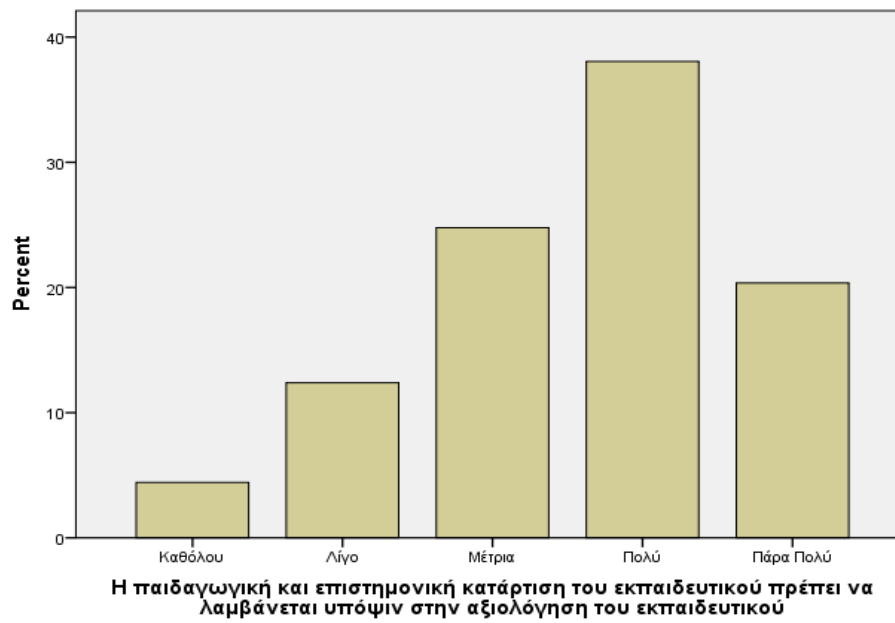
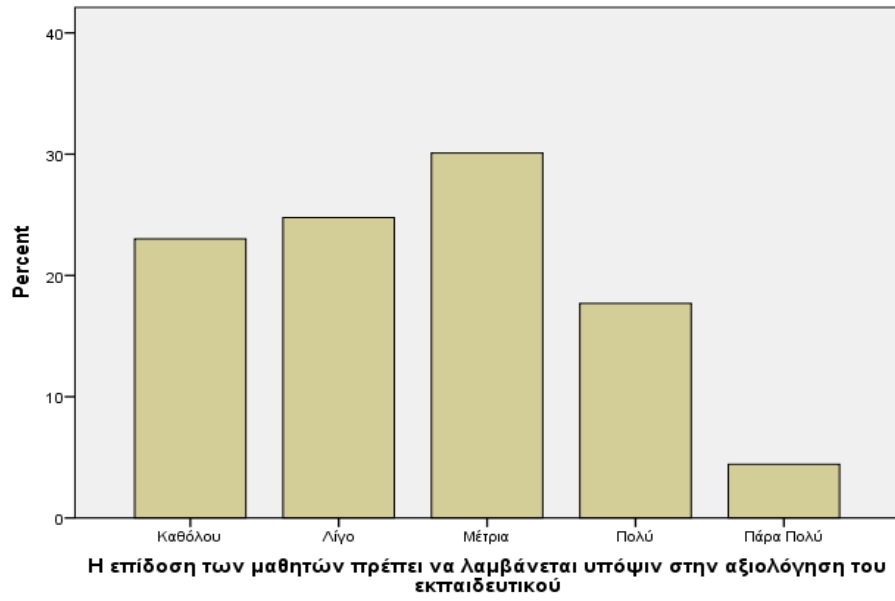


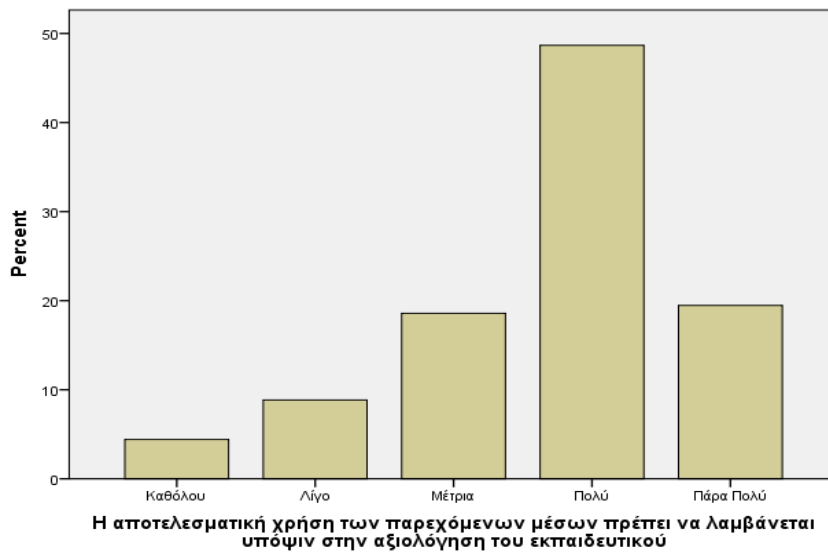
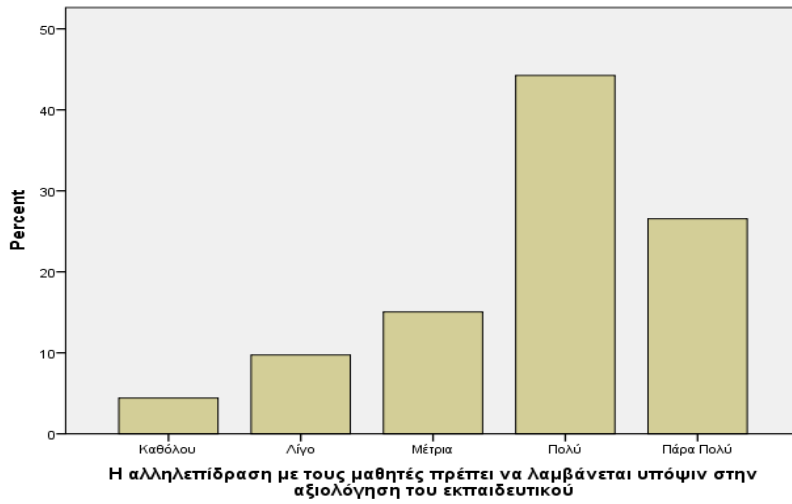


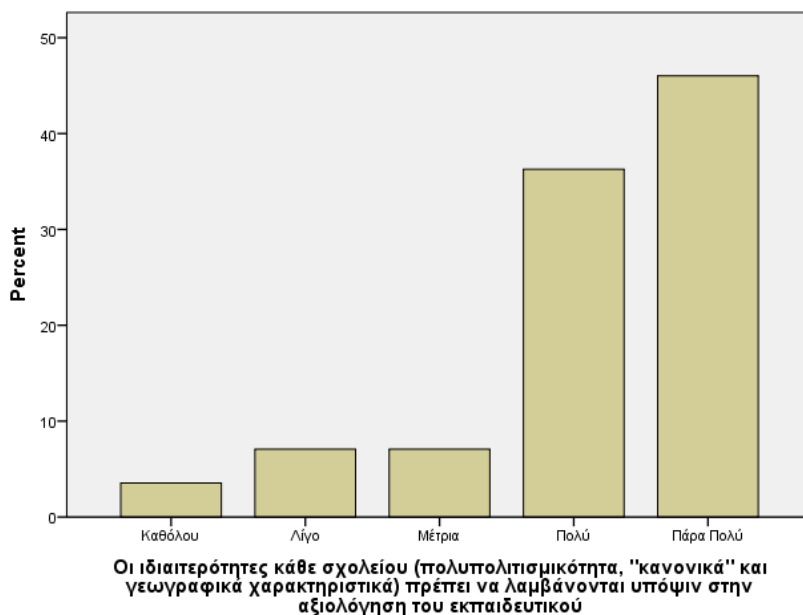
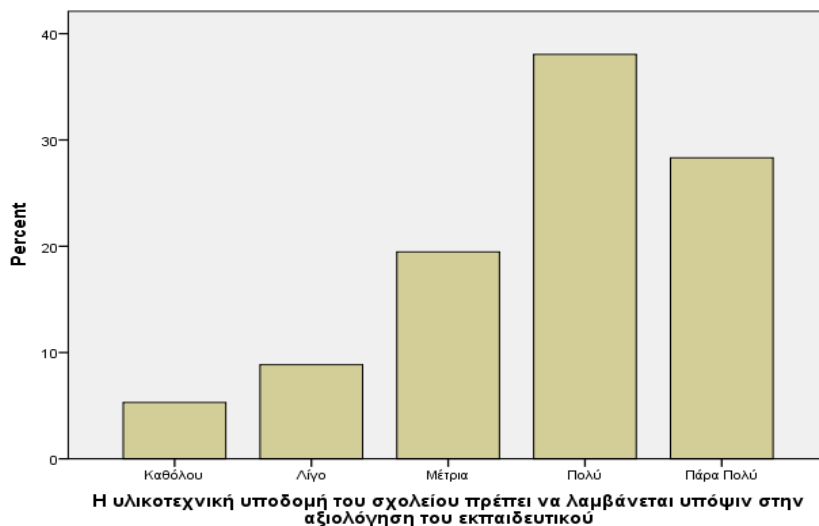


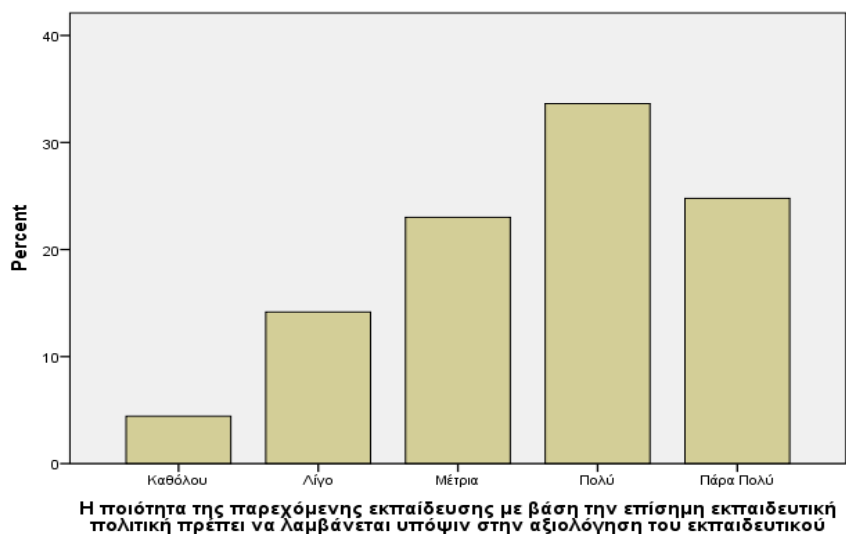


Στο επόμενο γράφημα εικονίζονται οι δείκτες τους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι θα πρέπει να υπολογίζει ο αξιολογητής την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την σχέση και τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές του. Σημαντικό είναι ακόμη τι είδους μέσα και μεθόδους χρησιμοποιεί και το περιβάλλον που συντελούνται όλα αυτά. Θα πρέπει να ληφθούν δηλαδή υπόψιν τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου, η σύνθεση του δυναμικού του, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον που προσφέρει ή όχι συγκεκριμένη υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικούς πόρους. Αυτό όμως που πρέπει επίσης να ειπωθεί είναι πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να μην έχει στο νου του κάποιος αξιολογητής την επίδοση των μαθητών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης δίνοντας προτεραιότητα στις υπόλοιπες παραμέτρους.

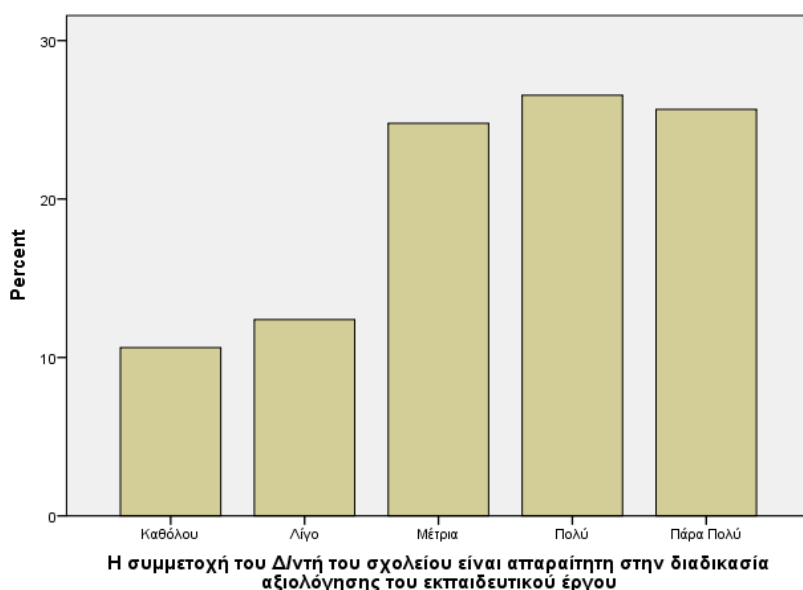


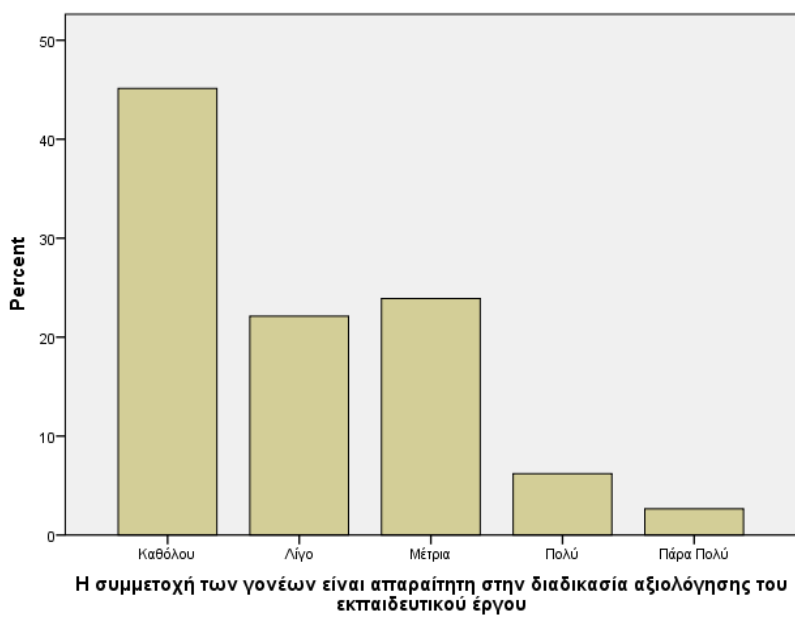
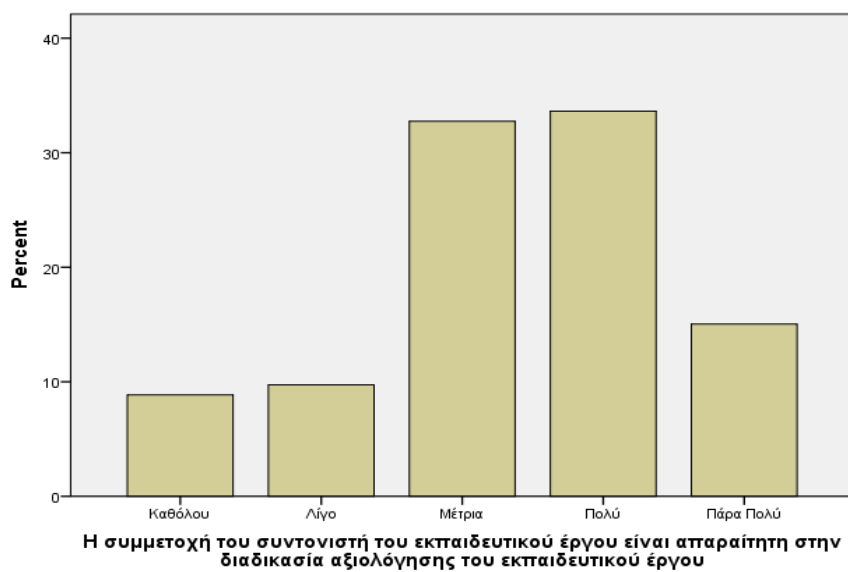


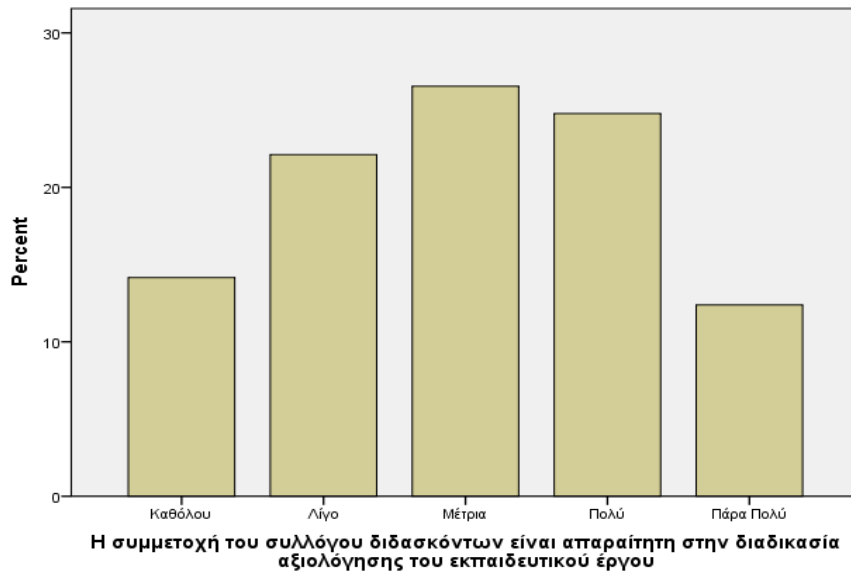
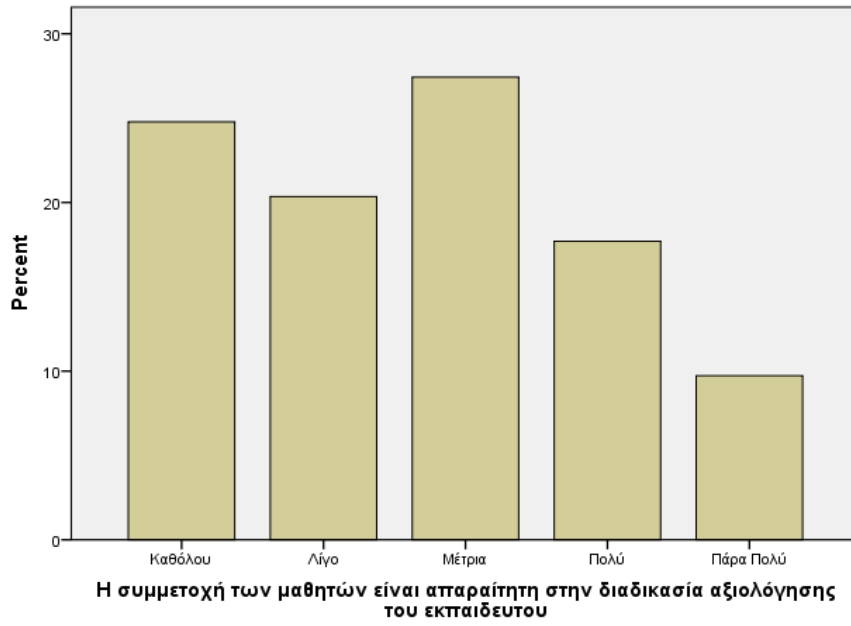


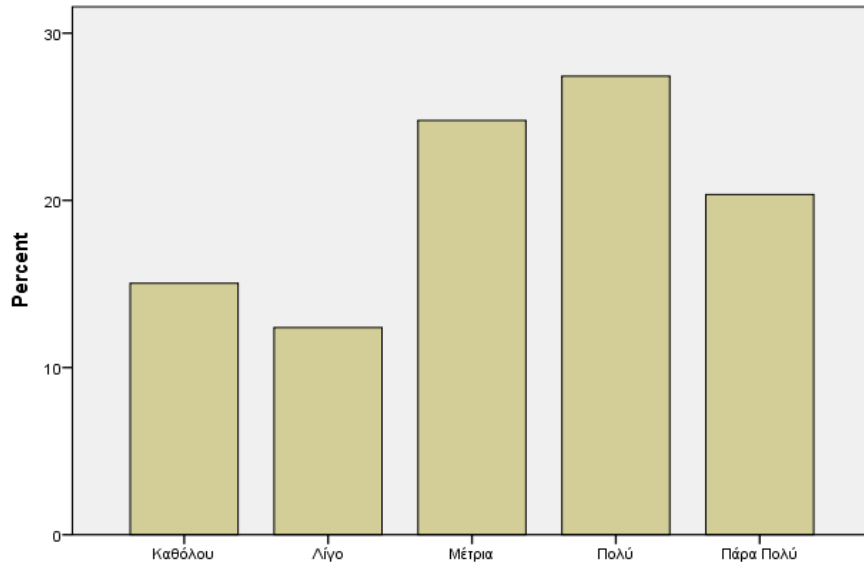


Στην ερώτηση για τους φορείς της αξιολόγησης, ποιος θα πρέπει δηλαδή να αναλάβει το ρόλο του αξιολογητή φαίνεται ξεκάθαρα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι μεταξύ των επικρατέστερων αξιολογητών. Την ίδια σημαντικότητα παρουσιάζουν ο Σύλλογος Διδασκόντων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και κάποιος εξωτερικός αξιολογητής. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι η άρνηση όπως φαίνεται της αποδοχής των γονέων στο ρόλο του φορέα αξιολόγησης ενώ κατά βάση εκείνοι που θα πρέπει να είναι συμμετοχοί στην αξιολογική κρίση σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

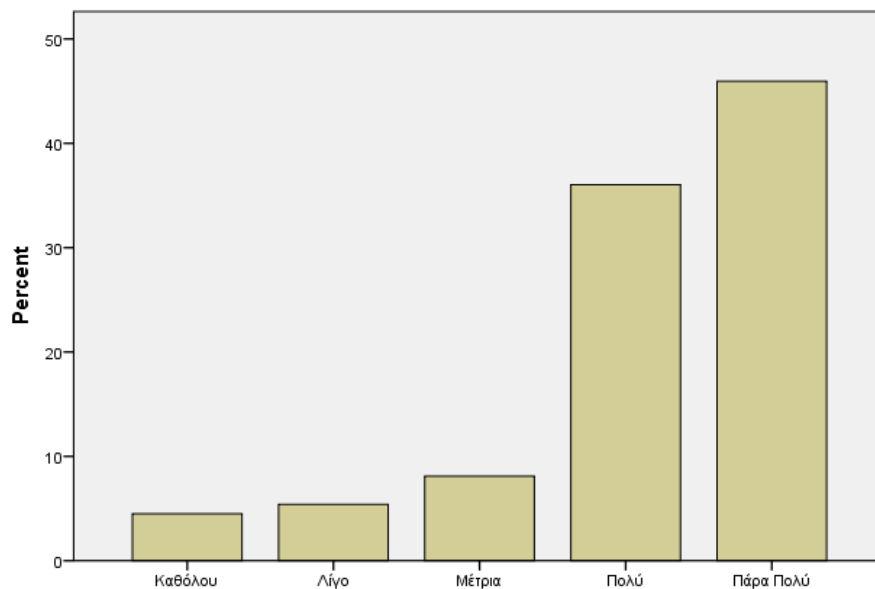








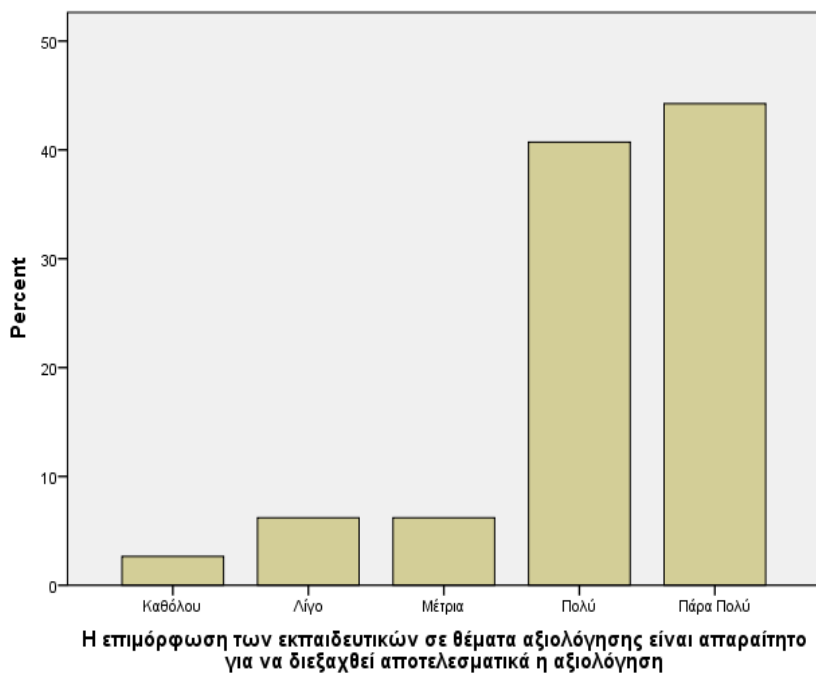
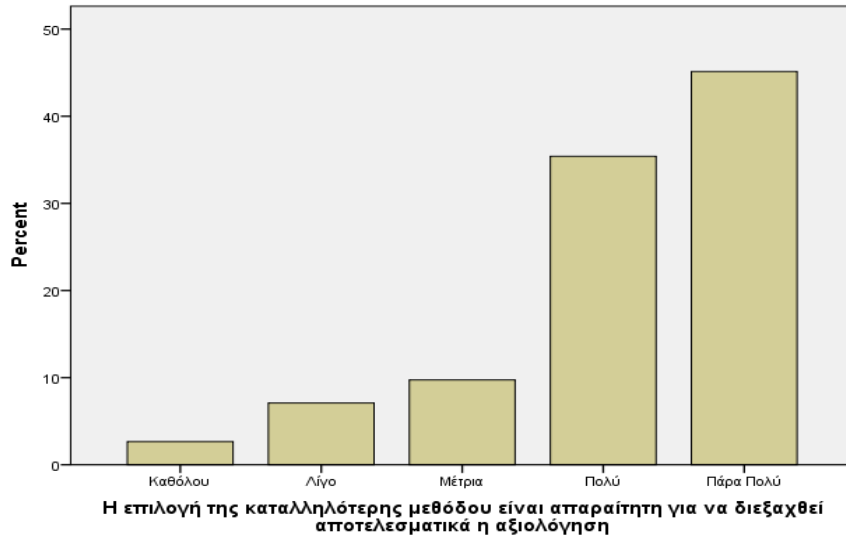
Η συμμετοχή επιστημονικά καταρτισμένων εξωτερικών αξιολογητών είναι απαραίτητη στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

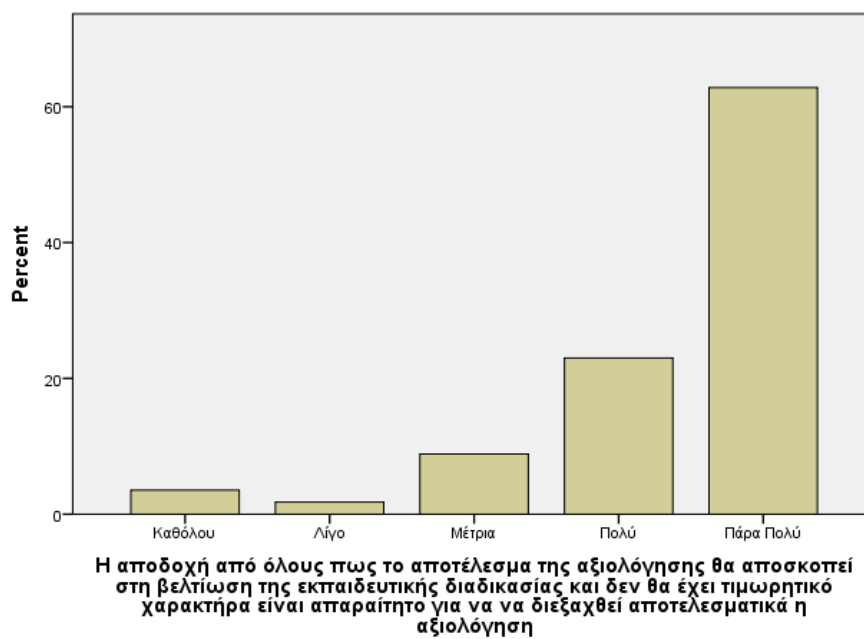
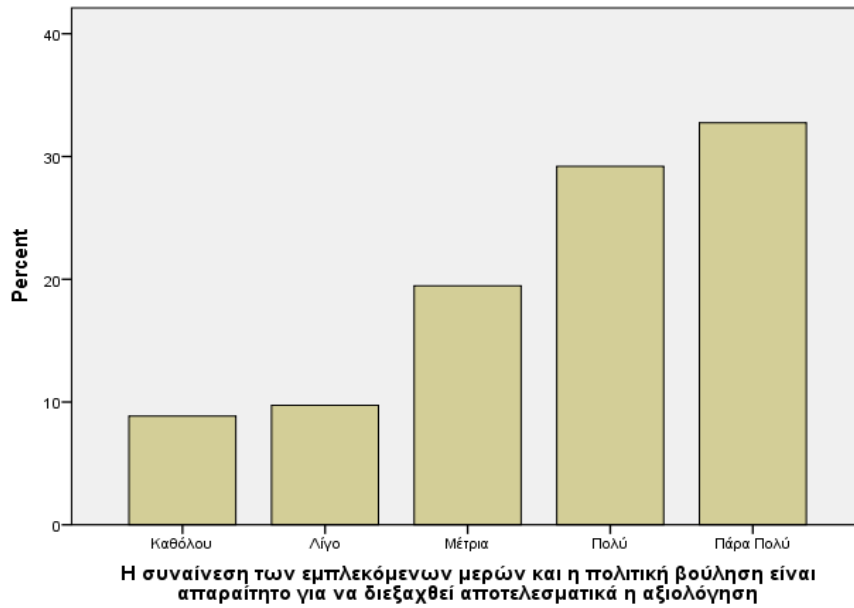


Η συμμετοχή των ίδιων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

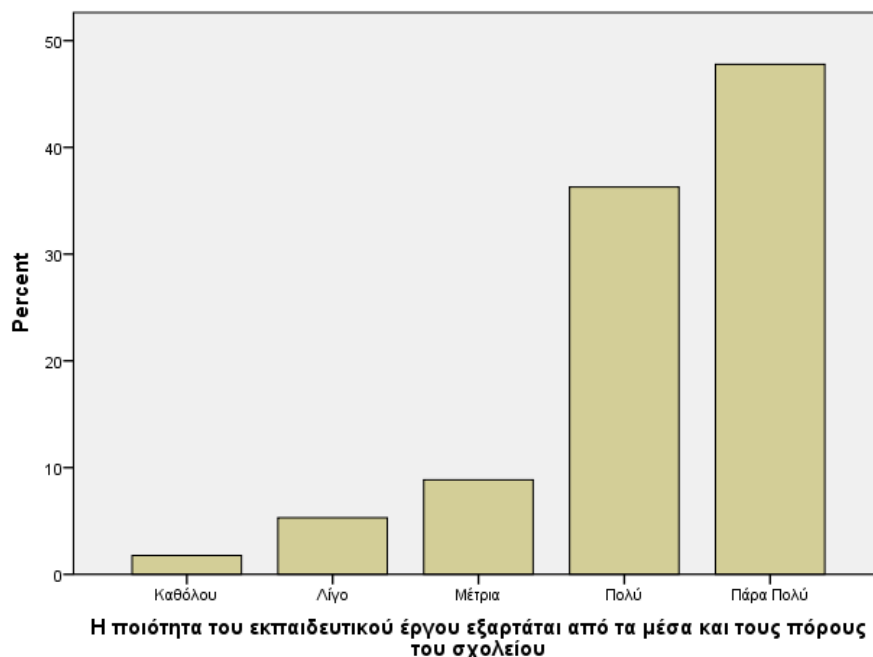
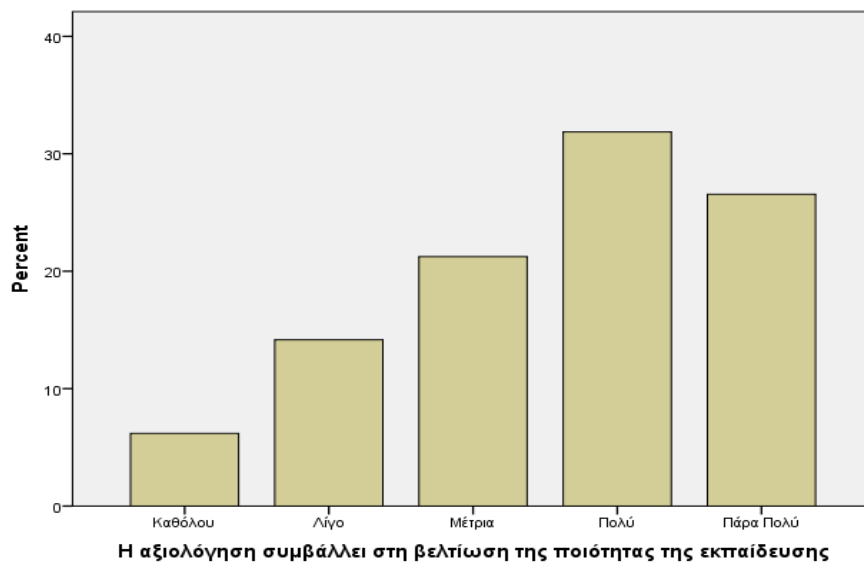
Στο τελευταίο γράφημα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου παριστάνονται οι προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης. Η δυσπιστία όλων απέναντι στη διαδικασία και πως δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ως διαδικασία θα πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ακόμη μία προϋπόθεση είναι να επιλεγεί

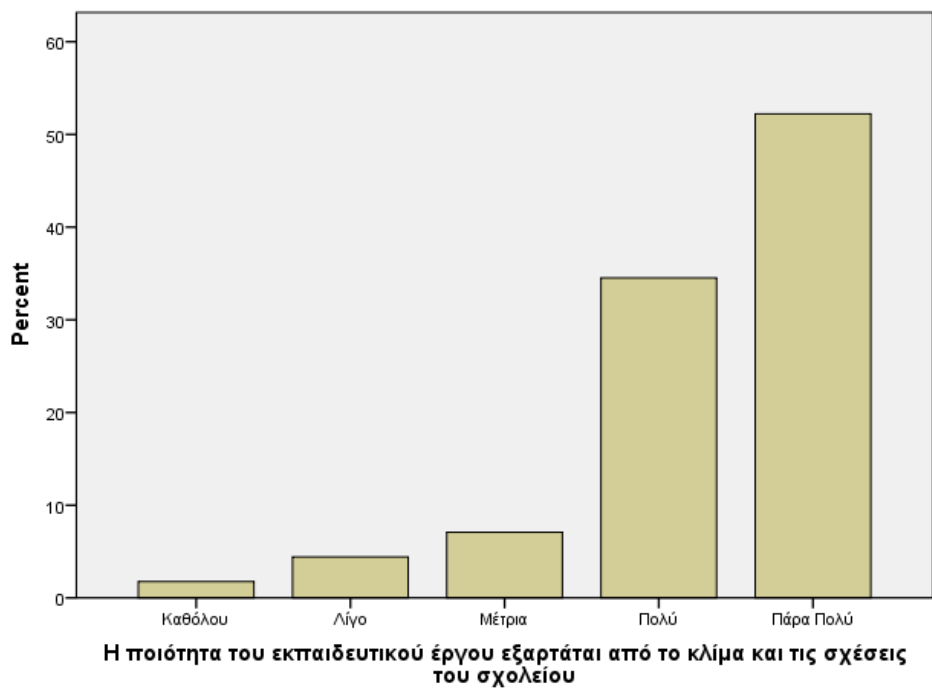
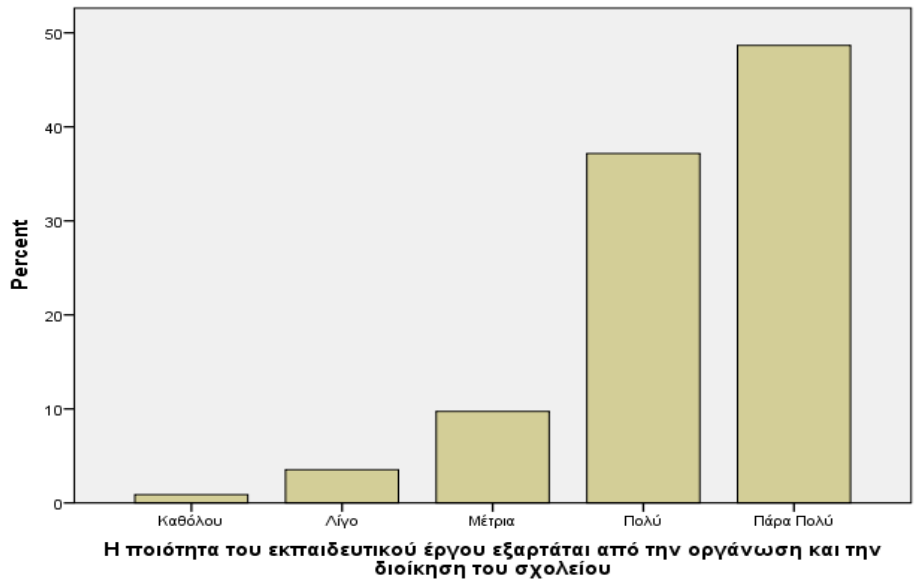
η καταλληλότερη μέθοδος, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σχετικά και να γνωρίζουν πολύ καλά τον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης, τους σκοπούς και όλα όσα σχετίζονται με αυτή έχοντας ως αφετηρία την πολιτική βούληση, τη θέληση της πολιτείας, των συνδικαλιστικών φορέων και όλων των εμπλεκόμενων για την επιτυχή διαξαγωγή της.

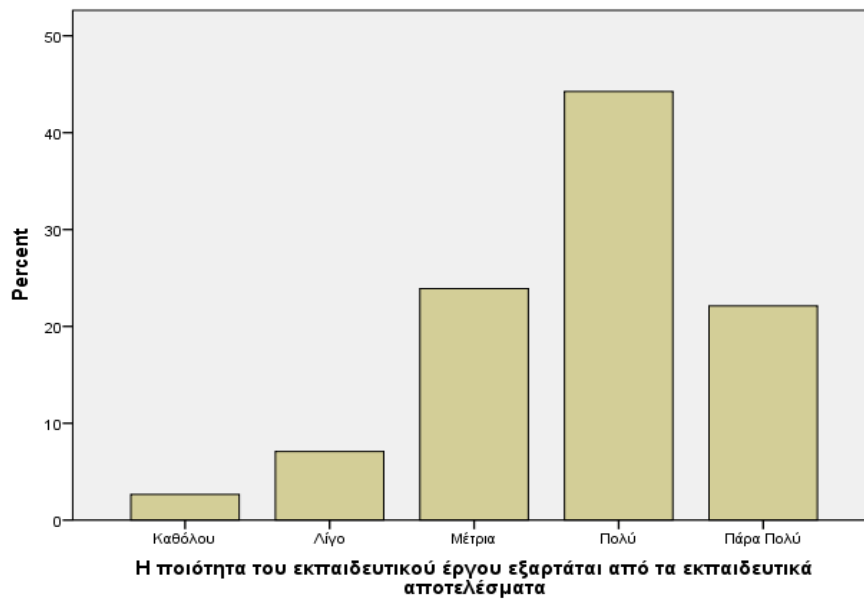
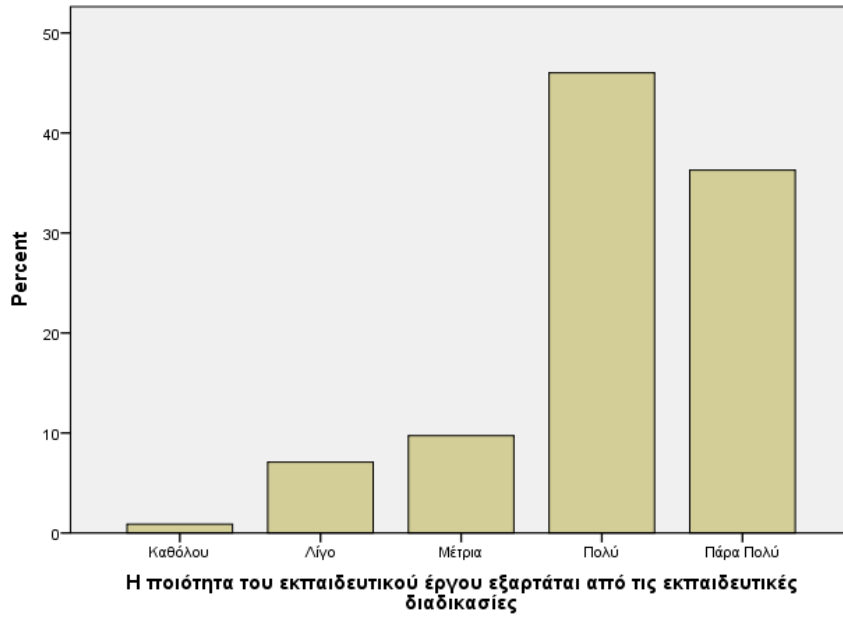




Στο πρώτο γράφημα της τρίτης ενότητας παριστάνεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση σχετίζεται με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Έτσι η μεγάλη πλειοψηφία απάντησε πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς απάντησαν οι 24 πως συμβάλλει σε μέτριο βαθμό, οι 36 σε μεγάλο και οι 30 σε πολύ μεγάλο βαθμό στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μόλις 23 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως καθόλου ή σε μικρό βαθμό η αξιολόγηση δεν έχει καμία σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση.





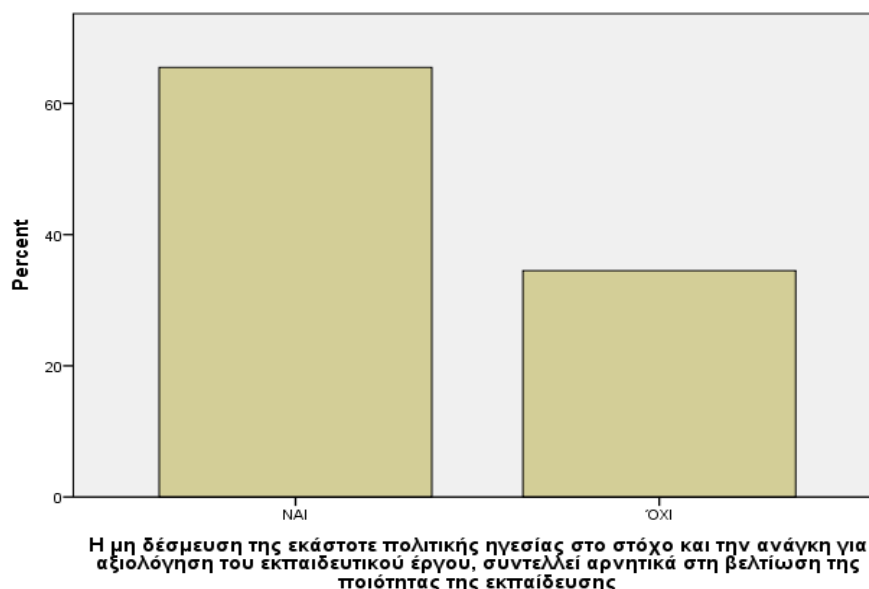


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε στην ερώτηση για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πως επιθυμεί να χρησιμοποιηθούν για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού καθώς και για τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Το 33,6% απάντησε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και να αποτελέσουν ανατροφοδότηση προς την διοίκηση και για στατιστικές αναλύσεις. Το

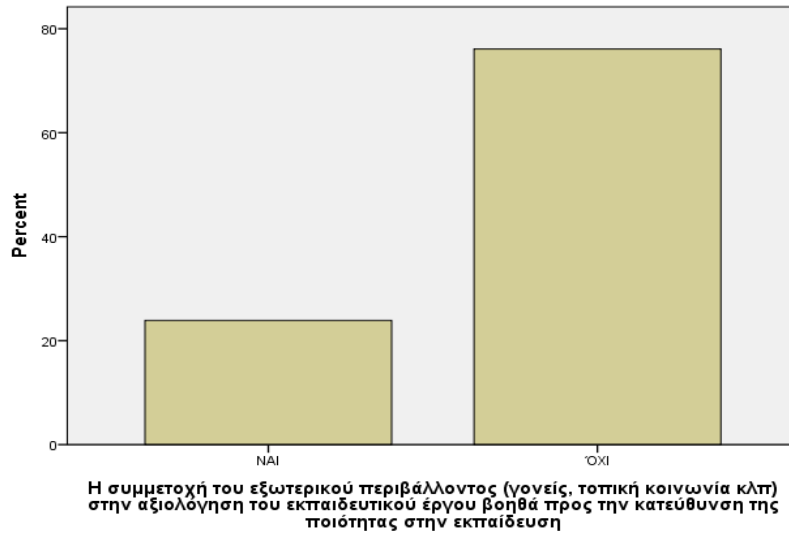
μικρότερο ποσοστό 25,7% συγκέντρωσε η απάντηση πως θα πρέπει να συνδεθεί η αξιολόγηση με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.



Στην εικόνα αυτή το 65,5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει πως συμβάλλει αρνητικά στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση η μη δέσμευση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας στο στόχο της αξιολόγησης. Ένα ποσοστό 34,5% θεωρεί πως δεν σχετίζεται η μη δέσμευση της πολιτείας με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.



Η συντριπτική πλειοψηφία (76,1%) των ερωτηθέντων δεν πιστεύει πως το εξωτερικό περιβάλλον και η συμμετοχή του στην αξιολόγηση βοηθά προς μία ποιοτική εκπαίδευση και μόνο το ένα τέταρτο περίπου (23,9%) θεωρεί πως μια τέτοια συμμετοχή θα οδηγήσει προς την κατεύθυνση της ποιότητας στην εκπαίδευση.



Μεταβλητές	Συντελεστής Alpha	Cronbach's	Αριθμός Items
B1	0,895		4
B2	0,892		5
B3	0,901		4
B4	0,899		7
B5	0,857		7
B6	0,809		7
B7	0,845		4
Γ2	0,911		5

Πίνακας 1: Αξιοπιστία Εσωτερικής Συνοχής

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής είναι ένας δείκτης βασισμένος σε συσχετίσεις που προσδιορίζει κατά πόσο διαφορετικοί επιμέρους δείκτες μετράνε την ίδια έννοια. Μετράται με τον συντελεστή Cronbach's alpha. Τιμές μεγαλύτερες του 0,7 υποδεικνύουν ότι τα επιμέρους ερωτήματα που χρησιμοποιήσαμε θεωρούνται αποδεκτά για την περιγραφή της μεταβλητής που χρησιμοποιήθηκε. Όσο μεγαλύτερη η τιμή του συντελεστή τόσο μεγαλύτερη και η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης που δημιουργήσαμε. Πολύ υψηλές τιμές στον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha (0,95 ή υψηλότερη) δεν είναι απαραίτητως επιθυμητές, καθώς αυτό δείχνει ότι τα στοιχεία μπορεί να είναι περιττά. Ο στόχος στο σχεδιασμό ενός αξιόπιστου μέσου είναι να σχετίζονται οι βαθμολογίες σε παρόμοια στοιχεία (εσωτερική συνοχή), αλλά και για κάθε μία από αυτές να συνεισφέρουν και μερικές μοναδικές πληροφορίες. Στον πίνακα 1 καταγράφονται οι τιμές του συντελεστή για το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής. Οι επιμέρους μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των υπό έρευνα μεταβλητών είναι αξιόπιστες σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

5.3.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, στην έρευνα συμμετείχαν 28 άνδρες και 85 γυναίκες σε ποσοστά 24,8% και 75,2% αντίστοιχα.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανδρας	28	24,8
Γυναίκα	85	75,2
Συνολικό	113	100,0

Πίνακας 2: Συχνότητα δείγματος ανά φύλο

Ο πίνακας 3 δείχνει ότι το 3,5% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας μεταξύ 25 και 30 ετών, το 19,5% από 31 έως 40, το 51,3% από 41 έως 50 έτη και μεγαλύτερο του 50 είναι το 25,7% του δείγματος.

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
25-30	4	3,5
31-40	22	19,5
41-50	58	51,3
>50	29	25,7
Συνολικό	113	100,0

Πίνακας 3: Συχνότητα δείγματος ανά ηλικία

Με βάση τον πίνακα 4 το 57,5% των συμμετεχόντων του δείγματος είναι δάσκαλοι ενώ το 42,5% είναι είτε νηπιαγωγοί είτε δάσκαλοι διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου.

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Δάσκαλος	65	57,5
Όχι Δάσκαλος	48	42,5
Συνολικό	113	100,0

Πίνακας 4: Συχνότητα δείγματος ανά ειδικότητα

Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων από τον πίνακα 5 μας δείχνει ότι είναι μικρότερη ή ίση με 5 χρόνια σε ποσοστό 7,1%, από 6 έως 10 χρόνια σε ποσοστό 9,7% του δείγματος, από 11-20 έτη σε ποσοστό 56,6% και μεγαλύτερο του 20 σε ποσοστό 26,5%.

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό
0-5	8	7,1
6-10	11	9,7
11-20	64	56,6
>20	30	26,5
Συνολικό	113	100,0

Πίνακας 5: Συχνότητα δείγματος ανά προϋπηρεσία

Το 45,1% του δείγματος έχει στην κατοχή του ένα τουλάχιστον επιπλέον πτυχίο (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, διδασκαλείο, δεύτερο πτυχίο ή ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ) ενώ το 54,9% δεν έχει προχωρήσει σε επιπλέον σπουδές όπως καταδεικνύει ο πίνακας 6.

Πρόσθετες Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Κάτι Περισσότερο	51	45,1
Τίποτα Άλλο	62	54,9
Συνολικό	113	100,0

Πίνακας 6: Συχνότητα δείγματος ανά πρόσθετες σπουδές

Τέλος, με βάση τον πίνακα 7 μόνο το 38,1% του δείγματος είχαν προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης ενώ το 61,9% δεν είχαν.

Προϋπηρεσία	Σε	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέση Ευθύνης			
ΝΑΙ		43	38,1
ΟΧΙ		70	61,9
Συνολικό		113	100,0

Πίνακας 7: Συχνότητα δείγματος ανά προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης

5.3.2 Περιγραφικά μεγέθη της έρευνας

Αρχικά, εξετάστηκε κατά πόσο η ειδικότητα συνδέεται με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης αλλά και τις μεταβλητές που αποτελούν την κατηγορία της αξιολόγησης και ποιότητας. Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται μόνο οι μεταβλητές που διαφοροποιήθηκαν με βάση την ειδικότητα ($p < 0.05$). Αυτό πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας το μη παραμετρικό *Kruskal-Wallis test* για κ-αριθμό ανεξάρτητων δειγμάτων, διότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Σε όλες τις μεταβλητές η μέση τιμή κινείται στην μέση και προς τα δεξιά στην κλίμακα Likert εκτός από τις ερωτήσεις για την μισθολογική εξέλιξη, τη βαθμολογική εξέλιξη και για το αν είναι απαραίτητη η συμμετοχή επιστημονικά καταρτισμένων εξωτερικών αξιολογητών στην ειδικότητα των δασκάλων. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι κρίνουν πως δεν είναι τόσο σημαντικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να προάγει την μισθολογική και βαθμολογική του εξέλιξη όπως επίσης ότι δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές. Η τυπική απόκλιση σε όλες τις ερωτήσεις είναι σχετικά μικρή, οπότε αντίστοιχα και η διασπορά των τιμών των μεταβλητών είναι μικρή γύρω από την μέση τιμή. Με βάση την ειδικότητα προκύπτει πως όλες οι υποκατηγορίες της αναγκαιότητας για αξιολόγηση αλλά και της αξιολόγησης και ποιότητας μπορούν να χαρακτηριστούν ότι χρειάζεται να υπάρχουν και να τηρούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στην τελευταία στήλη δίνεται η τιμή του τεστ για τετραγωνική κατανομή με έναν βαθμό ελευθερίας.

Ειδικότητα								
Μετρήσεις	Δάσκαλος		Όχι Δάσκαλος		p-value	Σύνολο		X ²
	M.O	T.A	M.O	T.A		M.O	T.A	
B1.1	3,46	1,133	3,98	0,956	0,015	3,68	1,088	5,946
B1.3	3,49	1,134	4,17	0,808	0,001	3,78	1,058	10,819
B1.4	3,29	1,128	3,77	1,115	0,024	3,50	1,143	5,083
B2.2	3,37	1,341	3,94	1,040	0,028	3,61	1,250	4,817
B2.3	3,97	1,045	4,31	0,926	0,049	4,12	1,007	3,862
B2.4	3,97	1,118	4,38	0,890	0,034	4,14	1,043	4,494
B3.2	3,34	1,253	3,69	1,151	0,045	3,49	1,218	4,029
B4.1	3,72	1,193	4,23	0,905	0,022	3,94	1,104	5,249

B4.2	3,58	1,286	3,92	1,028	0,042	3,96	1,052	4,144
B4.4	3,48	1,133	3,98	1,120	0,009	3,69	1,150	6,874
B4.5	2,65	1,316	3,56	1,398	0,001	3,04	1,420	11,977
B4.6	2,97	1,274	3,63	1,378	0,006	3,25	1,353	7,487
B4.7	3,78	1,111	4,23	0,881	0,029	3,97	1,039	4,785
B6.1	3,35	1,304	3,56	1,270	0,003	3,44	1,288	8,540
B6.2	3,17	1,140	3,63	1,064	0,021	3,36	1,126	5,312
B6.6	2,94	1,368	3,69	1,151	0,003	3,26	1,328	8,540
Γ1	3,29	1,271	3,98	0,978	0,004	3,58	1,201	8,267

Πίνακας 8: Ανάλυση διακύμανσης με βάση την ειδικότητα

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με βάση τις πρόσθετες σπουδές των ερωτώμενων. Στον πίνακα 9 όπως και προηγουμένως παρουσιάζονται μόνο οι μεταβλητές που διαφοροποιήθηκαν με βάση τις πρόσθετες σπουδές ($p < 0.05$). Σε όλες τις μεταβλητές η μέση τιμή κινείται στην μέση και προς τα δεξιά στην κλίμακα Likert. Μοναδικές εξαιρέσεις αποτελούν οι ερωτήσεις που αγοράζουν την αξιολόγηση και την κοινοποίηση στο εξωτερικό περιβάλλον για το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Επίσης και για το αν πρέπει να συμμετέχει ο Σύλλογος Διδασκόντων στην διαδικασία της αξιολόγησης σε σύγκριση με τους ερωτώμενους που είχαν πρόσθετες σπουδές η οποία είναι κάτω από το όριο του 3 αλλά και συνολικά οι συγκεκριμένες ερωτήσεις έχουν μέσο όρο 2,92 και 2,99. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σημαντικό ιδιαίτερα στον πληθυσμό που είναι περισσότερο μορφωμένοι να γίνεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για να γνωρίζει το εξωτερικό περιβάλλον το επίπεδο τη προσφερόμενης εκπαίδευσης όπως και δεν είναι τόσο απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο σύλλογος διδασκόντων. Επίσης, παρατηρείται ότι οι μέσες τιμές των ερωτήσεων που αφορούν στο αν η αξιολόγηση συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση και εκμετάλλευση των πόρων- πιστώσεων και για την ύπαρξη καταρτισμένων εξωτερικών αξιολογητών είναι ακριβώς στο όριο 3 το οποίο σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι βέβαιο αν συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση και εκμετάλλευση των πόρων-πιστώσεων στους περισσότερο μορφωμένους όπως και αν είναι απαραίτητο οι επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πρόσθετες Σπουδές								
Μετρήσεις	Κάτι Περισσότερο		Τίποτα Άλλο		p-value	Σύνολο		Χ ²
	M.O	T.A	M.O	T.A		M.O	T.A	
B1.1	3,31	1,095	4,14	0,895	0,000	3,68	1,088	17,245
B1.2	3,00	1,116	3,63	1,095	0,003	3,28	1,145	8,731
B1.3	3,55	1,051	4,06	1,008	0,004	3,78	1,058	8,156
B1.4	3,31	1,139	3,73	1,115	0,040	3,50	1,143	4,221
B2.1	4,02	1,048	4,59	0,638	0,000	3,87	1,004	17,967
B2.2	3,26	1,267	4,04	1,095	0,001	3,61	1,250	11,580
B2.3	3,92	1,091	4,35	0,844	0,026	4,12	1,007	4,936
B2.4	3,82	1,167	4,53	0,703	0,000	4,14	1,043	12,442
B2.5	4,02	1,048	4,59	0,638	0,002	4,27	0,928	9,908
B3.1	3,16	1,204	3,84	1,138	0,002	3,47	1,218	9,546
B3.2	3,10	1,183	3,96	1,095	0,000	3,49	1,218	16,265
B3.3	2,53	1,127	3,39	1,313	0,001	2,92	1,283	12,067
B3.4	3,31	1,049	4,18	0,974	0,000	3,70	1,101	20,417
B4.1	3,68	1,170	4,25	0,935	0,004	3,94	1,104	8,188
B4.2	3,68	1,098	4,31	0,883	0,001	3,96	1,052	11,282
B4.3	3,42	1,209	4,10	1,063	0,001	3,73	1,190	10,443
B4.6	3,05	1,193	3,49	1,502	0,032	3,25	1,353	4,583
B4.7	3,79	1,088	4,20	0,939	0,030	3,97	1,039	4,695
B5.2	3,19	1,084	4,04	0,894	0,000	3,58	1,084	17,667
B5.4	3,53	1,067	3,90	0,944	0,045	3,70	1,025	4,016
B6.1	3,19	1,199	3,75	1,339	0,011	3,44	1,288	6,521
B6.2	3,06	0,921	3,73	1,250	0,000	3,36	1,126	13,152
B6.5	2,82	1,094	3,20	1,386	0,010	2,99	1,243	6,628
B6.6	3,00	1,201	3,57	1,418	0,027	3,26	1,328	4,887
B7.1	3,87	1,194	4,45	0,673	0,011	4,13	1,031	6,394
B7.2	3,87	1,109	4,55	0,642	0,000	4,18	0,984	13,544
B7.3	3,35	1,307	4,06	1,121	0,002	3,67	1,271	9,173
Γ1	3,29	1,260	3,94	1,028	0,005	3,58	1,201	7,954
Γ2.1	4,08	1,013	4,41	0,829	0,049	4,23	0,945	3,860
Γ2.2	4,11	0,925	4,51	0,703	0,012	4,29	0,852	6,255
Γ2.3	4,13	1,032	4,53	0,703	0,027	4,31	0,917	4,869
Γ2.4	3,90	0,970	4,33	0,766	0,012	4,10	0,906	6,366
Γ2.5	3,53	1,020	4,04	0,824	0,008	3,76	0,966	7,073

Πίνακας 9: Ανάλυση διακύμανσης με βάση τις πρόσθετες σπουδές

Η ανάλυση έδειξε επίσης πως η διακύμανση των τιμών των μεταβλητών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων σε

καμία υποκατηγορία μεταβλητών. Αντιθέτως, η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης σε σύγκριση με το αν είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι γονείς ($X^2=4,028$, $p\text{-value}=0,045$), στο φύλο σε σύγκριση με το αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει την επιλογή του σε θέσεις στελεχών ($X^2=6,287$, $p=0,012$), στην προϋπηρεσία σε σύγκριση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση ($X^2=8,694$, $p\text{-value}=0,034$) και την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης σε σύγκριση με το αν είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές ($X^2=5,872$, $p\text{-value}=0,015$).

5.3.3 Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών

Επόμενο βήμα στην έρευνα, ήταν η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, ώστε να εντοπιστούν οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Η ανάλυση είναι μη παραμετρική, διότι ο οπτικός έλεγχος των γραφημάτων έδειξε ότι ενώ υπάρχουν γραμμικές σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, υπάρχουν και ακραίες τιμές (outliers) οι οποίες θα είχαν αρνητικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα εάν η ανάλυση συσχέτισης γινόταν με την μέθοδο Pearson. Ακόμη, με χρήση του Kolmogorov-Smirnov test αποδείχθηκε πως δεν ακολουθούν όλες οι μεταβλητές την κανονική κατανομή. Για τους λόγους αυτούς έγινε ανάλυση συσχέτισης με το συντελεστή Spearman (ρ).

Στους παρακάτω πίνακες συσχετίστηκαν μεταβλητές που ανήκουν στις κατηγορίες των δημογραφικών στοιχείων, της αναγκαιότητας και αξιολόγησης και της αξιολόγησης και ποιότητας και υπήρχε φυσική σημασία να υπάρξει συσχέτιση.

Συσχετίσεις και Στατιστική Σημαντικότητα			
	Πρόσθετες Σπουδές	Προϋπηρεσία	Ηλικία
B1.1	0,392	0,010	0,042
	0,000	0,914	0,658
B1.2	0,279	0,092	0,043
	0,003	0,332	0,649

B1.3	0,270	-0,069	-0,063
	0,004	0,467	0,506
B1.4	0,194	0,054	0,097
	0,039	0,568	0,308
B4.1	0,270	0,002	0,018
	0,004	0,981	0,847
B4.2	0,317	-0,046	-0,074
	0,001	0,630	0,436
B4.3	0,305	0,053	0,144
	0,001	0,575	0,129
B4.4	0,165	0,031	0,043
	0,080	0,743	0,652
B4.5	0,180	-0,096	-0,122
	0,056	0,309	0,197
B4.6	0,202	-0,036	-0,003
	0,032	0,708	0,976
B4.7	0,205	-0,089	-0,032
	0,030	0,350	0,734
B5.1	0,127	0,002	-0,083
	0,181	0,980	0,385
B5.2	0,397	0,021	-0,024
	0,000	0,826	0,804
B5.3	0,174	-0,044	-0,026
	0,065	0,641	0,781
B5.4	0,189	-0,028	-0,007
	0,045	0,768	0,941
B5.5	0,114	-0,103	0,008
	0,230	0,276	0,934
B5.6	0,174	-0,026	-0,043
	0,065	0,788	0,649
B5.7	0,163	-0,068	0,025
	0,085	0,473	0,793
B6.1	0,241	0,138	0,129
	0,010	0,146	0,175
B6.2	0,343	-0,105	-0,034
	0,000	0,268	0,722
B6.3	0,045	-0,084	-0,177
	0,634	0,379	0,060
B6.4	0,060	-0,029	-0,233
	0,531	0,761	0,013
B6.5	0,159	0,152	-0,023
	0,092	0,107	0,810
B6.6	0,243	-0,140	-0,218

	0,009	0,138	0,020
B6.7	0,211	0,011	-0,043
	0,026	0,906	0,653
B7.1	0,239	-0,055	-0,025
	0,011	0,563	0,795
B7.2	0,348	-0,059	-0,075
	0,000	0,533	0,431
B7.3	0,286	0,043	0,019
	0,002	0,651	0,839
B7.4	0,166	-0,116	0,069
	0,078	0,222	0,468
Γ1	0,266	-0,071	-0,033
	0,004	0,457	0,728

Πίνακας 10: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

Στον πίνακα 10 εμφανίζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές πρόσθετες σπουδές, προϋπηρεσία και ηλικία με τις κατηγορίες της αναγκαιότητας της αξιολόγησης και την πρώτη κατηγορία της αξιολόγησης και ποιότητας. Η υψηλότερη θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές και στις ερωτήσεις αξιολόγησης είναι με την ερώτηση **B5.2** που αναφέρει αν κάποιος από τους δείκτες της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (**rho=0,397, p<0,01**) το οποίο καταδεικνύει πως όσο αυξάνεται ο αριθμός των πρόσθετων σπουδών των ερωτηθέντων τόσο αυξάνεται η ανάγκη να λαμβάνεται υπ' όψιν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση. Επιπλέον, άξια αναφοράς είναι ότι υπάρχει ασθενής προς μέτριας έντασης θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των πρόσθετων σπουδών και των ερωτήσεων **B1.1** για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως μιας διαδικασίας απαραίτητης για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών (**rho=0,392, p<0,01**), το οποίο σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι πρόσθετες σπουδές τόσο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία απαραίτητη διαδικασία για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών. Με την ερώτηση **B4.2** για τον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού και την βελτίωσή του (**rho=0,317, p<0,01**), η αύξηση της επιστημονικής κατάρτισης καταδεικνύει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει την αυτοενημέρωση του για τυχόν αδυναμίες που παρουσιάζει για την βελτίωσή του περισσότερο, **B4.3** για την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση (**rho=0,305, p<0,01**), θα πρέπει να προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση, **B6.2** για τη συμμετοχή ή όχι του Συντονιστή Εκπαιδευτικού

έργου ($\rho=0,343$, $p<0,01$) ο συντονιστής του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητο να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες να διεξαχθούν αποτελεσματικά σε θέματα αξιολόγησης και **B7.2** αν θα πρέπει να λάβουν κάποιου είδους επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί σχετικά με θέματα αξιολόγησης ($\rho=0,348$, $p<0,01$). Για τις υπόλοιπες τιμές ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές και στις ερωτήσεις αξιολόγησης που έχουν συντελεστή συσχέτισης μικρότερο του 0,3 η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών δεν θεωρείται γραμμική. Η ηλικία με τις ερωτήσεις αξιολόγησης εμφανίζουν αρνητική αλλά όχι γραμμική συσχέτιση με τις ερωτήσεις **B6.4** για τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση ($\rho=-0,233$, $p=0,013$) και **B6.6** για την ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών ($\rho=-0,218$, $p=0,020$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο λιγότερο θεωρούν απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μαθητές και επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές. Αντίθετα, δεν διαφαίνεται στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και των ερωτήσεων αξιολόγησης.

Συσχετίσεις και Στατιστική Σημαντικότητα					
	B2.1	B2.2	B2.3	B2.4	B2.5
B3.1	0,554	0,657	0,548	0,600	0,350
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
B3.2	0,606	0,666	0,514	0,504	0,374
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
B3.3	0,399	0,504	0,331	0,404	0,284
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002
B3.4	0,598	0,637	0,515	0,546	0,415
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
B4.1	0,614	0,602	0,552	0,571	0,306
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
B4.2	0,551	0,571	0,484	0,530	0,280
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003
B4.3	0,583	0,538	0,439	0,482	0,234
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013
B4.4	0,465	0,503	0,545	0,499	0,282
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002
B4.5	0,300	0,449	0,316	0,365	0,143
	0,001	0,000	0,001	0,000	0,130
B4.6	0,400	0,503	0,400	0,474	0,224
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,017

B4.7	0,521	0,547	0,493	0,462	0,292
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002
Γ1	0,566	0,664	0,471	0,437	0,259
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006
Γ2.1	0,350	0,338	0,305	0,312	0,478
	0,000	0,000	0,001	0,001	0,000
Γ2.2	0,419	0,369	0,373	0,379	0,460
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Γ2.3	0,357	0,200	0,333	0,249	0,435
	0,000	0,034	0,000	0,008	0,000
Γ2.4	0,460	0,487	0,427	0,426	0,353
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Γ2.5	0,397	0,450	0,358	0,248	0,261
	0,000	0,000	0,000	0,008	0,005

Πίνακας 11: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

Στον πίνακα 11 υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στην ερώτηση αξιολόγησης **B2** και στις **B3**, **B4**, **Γ1** και **Γ2** που είναι στατιστικά σημαντικές. Οι ερωτήσεις αφορούν αντίστοιχα το αντικείμενο της αξιολόγησης (ποιος πρέπει να αξιολογηθεί, με ποιο σκοπό, τι θα πρέπει να προάγει, αν πιστεύουν πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τέλος ποιες παράμετροι έχουν μεγάλη αξία για την ποιότητα του έργου αυτού. Από το σύνολο των συσχετίσεων που αποτυπώνονται στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές ισχυρές σε αριθμό συσχετίσεις. Η υψηλότερη θετική γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις **B2.2** (για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) και **B3.2** (η αξιολόγηση να υπάρχει για να δίνει κίνητρα καλύτερης απόδοσης ($\rho=0,666$, $p<0,01$) το οποίο καταδεικνύει πως όσο αυξάνει ο βαθμός που πιστεύουν πως είναι απαραίτητη η αξιολόγηση τόσο αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι στον συγκεκριμένο πίνακα οι υψηλότερες θετικά γραμμικές συσχετίσεις είναι ανάμεσα στις ερωτήσεις της αναγκαιότητας και αξιολόγησης αλλά και ανάμεσα στην πρώτη ερώτηση της αξιολόγησης και ποιότητας (**Γ1**) με όλες τις ερωτήσεις της **B2** για το ποιος πρέπει να αξιολογείται με μεγαλύτερη αυτήν ανάμεσα στην **Γ1** για τη συμβολή στην ανάπτυξη της ποιότητας και **B2.2** για την απαραίτητη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ($\rho=0,664$, $p<0,01$)

που σημαίνει ότι όσο περισσότερο είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο συμβάλλει η αξιολόγηση στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συσχετίσεις και Στατιστική Σημαντικότητα							
	B6.1	B6.2	B6.3	B6.4	B6.5	B6.6	B6.7
B3.1	0,515	0,619	0,267	0,180	0,442	0,462	0,411
	0,000	0,000	0,004	0,056	0,000	0,000	0,000
B3.2	0,495	0,605	0,306	0,218	0,442	0,468	0,410
	0,000	0,000	0,001	0,020	0,000	0,000	0,000
B3.3	0,520	0,585	0,443	0,311	0,530	0,482	0,205
	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,031
B3.4	0,436	0,615	0,229	0,161	0,389	0,397	0,457
	0,000	0,000	0,015	0,088	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 12: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

Στον πίνακα 12 υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στην ερώτηση αξιολόγησης **B6** και **B3** που είναι στατιστικά σημαντικές. Εδώ παρουσιάζονται οι φορείς της αξιολόγησης και ο σκοπός της διαδικασίας. Η υψηλότερη βρίσκεται ανάμεσα στις ερωτήσεις **B3.1** και **B6.2** ($\rho=0,619$, $p<0,01$) το οποίο σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός που θεωρείται με βάση το δείγμα μας ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης κάθε σχολικής μονάδας τόσο αυξάνεται ο βαθμός που είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν ανάμεσα στην ερώτηση **B6.2** (ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου) και στις ερωτήσεις **B3.2** αν ο σκοπός είναι η παροχή κινήτρων για υψηλότερη απόδοση ($\rho=0,605$, $p<0,01$) και **B3.4** (ο σκοπός της αξιολόγησης να είναι οι διορθωτικές παρεμβάσεις όπου διαπιστώνονται αδυναμίες) ($\rho=0,615$, $p<0,01$). το οποίο σημαίνει ότι όσο περισσότερο είναι απαραίτητο να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησης ο συντονιστής του εκπαιδευτικού έργου τόσο περισσότερο θεωρείται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση αλλά και για να είναι δυνατή η διορθωτική παρέμβαση όταν παρατηρούνται αποκλίσεις από τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Συσχετίσεις και Στατιστική Σημαντικότητα				
	B7.1	B7.2	B7.3	B7.4
B6.1	0,282	0,413	0,228	0,164
	0,002	0,000	0,015	0,082
B6.2	0,440	0,434	0,319	0,287
	0,000	0,000	0,001	0,002
B6.3	0,099	0,236	0,184	-0,001
	0,297	0,012	0,051	0,990
B6.4	0,099	0,185	0,086	-0,074
	0,298	0,050	0,367	0,434
B6.5	0,105	0,360	0,272	0,092
	0,270	0,000	0,004	0,334
B6.6	0,355	0,316	0,318	0,126
	0,000	0,001	0,001	0,182
B6.7	0,510	0,622	0,480	0,452
	0,000	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 13: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

Συσχετίσεις και Στατιστική Σημαντικότητα	
	Γ1
Γ2.1	0,358
	0,000
Γ2.2	0,353
	0,000
Γ2.3	0,222
	0,018
Γ2.4	0,444
	0,000
Γ2.5	0,483
	0,000

Πίνακας 14: Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

Στους πίνακες 13 και 14 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις και οι στατιστικές σημαντικότητες ανάμεσα στις ερωτήσεις **B6** και **B7** και ανάμεσα στις ερωτήσεις **Γ1** και **Γ2**. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η συσχέτιση των φορέων της αξιολόγησης και των

προϋποθέσεων της εφαρμογής της καθώς επίσης και η πεποίθηση ότι η διαδικασία αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πόση σημασία έχουν τα μέσα, οι πόροι, οι διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Αξιοσημείωτα αποτελέσματα συσχετίσεων προέκυψαν στον πίνακα 13 ανάμεσα στην ερώτηση **B6.2** και τις **B7.1 (rho=0,440, p<0,01)** και **B7.2 (rho=0,434, p<0,01)**. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός που θεωρείται από τους ερωτηθέντες απαραίτητο να συμμετέχει ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου στην διαδικασία αξιολόγησης του έργου τόσο αυξάνεται ο βαθμός που θεωρείται απαραίτητο να διεξαχθεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση για την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου αλλά και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Επίσης, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις προέκυψαν ανάμεσα στις ερωτήσεις **B6.7** (αν πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει στην αξιολόγησή του) και **B7** (ποιες παράμετροι είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή αποτελεσματικής αξιολόγησης) και όλες τις ερωτήσεις της κατηγορίας. Οι υψηλότερες προέκυψαν με τις **B7.1 (rho=0,510, p<0,01)** και **B7.2 (rho=0,622, p<0,01)**, δηλαδή ότι θα πρέπει να βρεθεί η καταλληλότερη μέθοδος και να προηγηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός που πιστεύουν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερη σημασία έχουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στον πίνακα 14 οι μεταβλητές που εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση είναι η ερώτηση **Γ1** με τις ερωτήσεις **Γ2.4 (rho=0,444, p<0,01)** και **Γ2.5 (rho=0,483, p<0,01)**. Εδώ παρατηρείται ότι η ποιότητα «αποδεικνύεται» από τις ποιοτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά- μαθησιακά αποτελέσματα.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων κατέδειξε ορισμένα χρήσιμα όσο και διαφορετικά μεταξύ τους συμπεράσματα που δείχνουν με σαφήνεια τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Έβρου αναφορικά με την αξιολόγηση.

Σχετικά με το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση σε ένα μεγάλο ποσοστό αναγκαία και απαραίτητη. Πιστεύουν ότι είναι μια διαδικασία που βοηθά και οδηγεί προς την αλλαγή της κατεύθυνσης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος. Βοηθά στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη νέων στρατηγικών προκειμένου να γίνουν αλλαγές σημαντικές στο χώρο της εκπαίδευσης, στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στην αξιοποίησή τους. Όλα αυτά συνδυάζονται με την διερεύνηση των αιτίων των προβλημάτων που παρουσιάζει η εκπαιδευτική διαδικασία που οφείλεται είτε στον εκπαιδευτικό ως άτομο και επαγγελματία είτε οι διαδικασίες, οι μέθοδοι και οι τρόποι που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική πράξη. Αυτό φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση είναι μια διερευνητική διαδικασία όσο και ανατροφοδοτική η οποία συμβάλλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εφόσον βέβαια αξιολογηθούν πρώτιστα μια σειρά παραμέτρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική τακτική που ακολουθείται. Έτσι αφενός είναι σημαντικό να αξιολογηθούν τα στελέχη εκπαίδευσης που «εφαρμόζουν» τις κεντρικά καθορισμένες αρχές της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου οι οποίοι αποτελούν τα βασικά όργανα αυτής της διαδικασίας «ελέγχου». Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπόψιν και να εκτιμηθεί στον ίδιο σημαντικό βαθμό και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καθώς συμμετέχει σημαντικά στην εικόνα που παρουσιάζει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και ο αντίκτυπος που αυτή έχει στην κοινωνία. Η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι, κατά την άποψή τους, δευτερευόντως σημαντική καθώς θεωρείται πως προέχει η αξιολόγηση όλων των υπόλοιπων παραμέτρων που επηρεάζουν με την παρουσία ή την απουσία τους το έργο του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης η έρευνα κατέδειξε πως θα πρέπει να συντελείται για να ελέγχεται η ποιότητα του προσφερόμενου έργου σε κάθε σχολική μονάδα και ως ανατροφοδοτική διαδικασία να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια εφόσον εντοπιστούν οι αδυναμίες τους. Ταυτόχρονα θα αποδίδουν

καλύτερα και αποτελεσματικότερα εστιάζοντας στον στόχο που τίθεται κάθε φορά και θα επανέρχονται από τυχόν αποκλίσεις. Αυτή η διαδικασία θα τους παρέχει την επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αποφυγή του εργασιακού τους άγχους και γιατί όχι της εξουθένωσης εφόσον θα γνωρίσουν τις αδυναμίες τους, θα εντοπίσουν τα πλεονεκτήματά τους και θα εργάζονται με μεγάλη αυτογνωσία παρέχοντας το έργο τους απρόσκοπτα. Μια τέτοια διαδικασία θα συνδράμει όπως φαίνεται στο να αποτελέσει η αξιολόγηση προϋπόθεση για την επαγγελματική τους εξέλιξη χωρίς όμως να επηρεάζεται αρνητικά η βαθμολογική και μισθολογική τους προαγωγή στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Εκείνο όμως που φαίνεται από την έρευνα στο σημείο αυτό είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αποδώσουν λόγο στην κοινωνία για το έργο τους ούτε να υπάρχει κάποια κοινοποίηση της κατάστασης που επικρατεί στην σχολική τους μονάδα.

Σχετικά με τους δείκτες που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους οι αξιολογητές στη διάρκεια της αξιολόγησης επιλέγεται σε πολύ μεγάλο βαθμό η κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε παιδαγωγικό, η σχέση και αλληλεπίδραση που έχουν με τους μαθητές τους, έχοντας πάντα κατά νου τη γεωγραφική θέση κάθε σχολείου, την σύσταση του μαθητικού πληθυσμού καθώς είναι φανερό πως διαφορετική αλληλεπίδραση έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους ζώντας σε μια ορεινή περιοχή της χώρας που το πολιτισμικό της επίπεδο διαφέρει από εκείνο μιας αστικής περιοχής. Αυτό διαμορφώνει και το «χαρακτήρα» του πληθυσμού καθώς η πολυπολιτισμικότητα συμμετέχει και αυτή με τον δικό της τρόπο στην εικόνα που παρουσιάζει ένα σχολείο και φέρει μεγάλες διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την επίδοση των μαθητών ασφαλή δείκτη για την αξιολόγησή τους καθώς η μάθηση διαμορφώνεται από παράγοντες ορισμένοι εκ των οποίων δεν είναι μετρήσιμοι και δεν «αποδεικνύονται».

Η έρευνα έδειξε τέλος πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης όπως παρουσιάζεται από τις απαντήσεις τους. Επιθυμούν δηλαδή να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή τα στελέχη εκπαίδευσης όπως είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων σε συνεργασία όπως φαίνεται με το Σύλλογο Διδασκόντων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως πιστεύουν σθεναρά πως οι ίδιοι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης επιλέγοντας και την αυτοαξιολόγηση ως την ενδεδειγμένη μέθοδο. Η τελευταία, σε συνδυασμό με την παρουσία εξωτερικών αξιολογητών που θα είναι επιστημονικά καταρτισμένοι και «ξένοι» προς το σχολικό περιβάλλον, είναι στις απαντήσεις για την

επιθυμητή σύνθεση του σώματος των φορέων της αξιολόγησης. Εκείνοι όμως οι παράγοντες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να απουσιάζουν από την αξιολόγηση είναι οι μαθητές πολύ περισσότερο όμως οι γονείς τους.

Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ανθρώπων που πρεσβεύουν πως οι μαθητές θα μπορούσαν να αποτελέσουν τους πιθανούς αξιολογητές ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνουν ποσοστά που δείχνουν την αναποφασιστικότητά τους για τη δυνατότητα αυτή. Θεωρούν πως θα ήταν δυνατό να εκφράσουν οι μαθητές την άποψή τους σχετικά με το ζήτημα που τους αφορά άμεσα και θα μπορούσαν να διατυπώσουν την κρίση τους εφόσον είναι κοινωνοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ορισμένοι πάλι θεωρούν πως δεν θα πρέπει να είναι οι μαθητές μεταξύ εκείνων που θα μπορούσαν να έχουν άποψη και γνώμη σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο ή για την προσωπικότητα και τις δυνατότητες ή δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

Αυτό όμως που είναι χαρακτηριστικό στην ερώτηση αυτή είναι πως καταγράφονται και απαντήσεις οι οποίες δείχνουν τα μεγάλα αρνητικά ποσοστά που έλαβε η δυνητική συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση. Περισσότερο από το 50% των ερωτηθέντων ήταν αντίθετοι με μια τέτοια περίπτωση όπου οι γονείς θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Παρατηρεί κανείς πως παρουσιάζεται για ακόμη μια φορά μια μεγάλη άρνηση για τη συμμετοχή ενός μέρους της κοινωνίας σε οποιαδήποτε τέτοια διαδικασία γεγονός που υποδηλώνει την δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς την υποκειμενικότητα που ενδέχεται να επιδείξουν οι γονείς, την διάθεσή τους να εκφράσουν την δυσπιστία τους και τον αρνητισμό τους απέναντι σε ορισμένους από αυτούς.

Τέλος όσον αφορά τις προϋποθέσεις και τις αρχές που θα πρέπει να διέπουν την διαδικασία της αξιολόγησης είναι φανερό από τις απαντήσεις πως θα πρέπει να συμφωνηθεί εξαρχής πως η αξιολόγηση δεν θα φέρνει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε τετελεσμένα γεγονότα και άγνωστες πτυχές κατά τη διεξαγωγή αυτών των ενεργειών. Θα πρέπει να ισχύσει ένα πλαίσιο αντικειμενικό, αποδεκτό από όλους. Θα πρέπει να συμφωνηθεί ένα είδους συμβόλαιο μεταξύ της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών που θα έχουν επιλέξει την καταλληλότερη μέθοδο για την διεξαγωγή της αξιολόγησης και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί θα έχουν νωρίτερα ενημερωθεί και επιμορφωθεί για όσες διαδικασίες θα ακολουθήσουν. Εντοπίζεται δηλαδή η ανάγκη για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, ενός καλώς εννοούμενου ελέγχου, διατύπωσης κρίσεων των εμπλεκομένων για όσα τους αφορούν τόσο στην επαγγελματική τους καθημερινότητα όσο και σε επίπεδο αρχών

που θα διέπουν την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεγαλύτερη όμως ασφάλεια των εκπαιδευτικών είναι να γνωρίζουν πως η αξιολόγηση δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα ούτε θα απειλεί με οποιονδήποτε τρόπο τους ίδιους. Θα πρέπει να εργαστούν όλοι προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκείνη θα πρέπει να αποτελέσει τη βασική αρχή του πλαισίου της αξιολόγησης και να μην επιτρέπει αισθήματα φόβου και επαγγελματικής ανασφάλειας να κυριαρχούν σ' αυτή την προσπάθεια.

Εργαζόμενοι λοιπόν σε ασφαλές περιβάλλον και συμμετέχοντας με σαφείς και ξεκάθαρους σκοπούς, η αξιολόγηση φαίνεται πως θα οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησης θα επιτευχθεί η ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Καθώς κάθε σχολική μονάδα είναι άρρηκτα δεμένη με το περιβάλλον, τις εγκαταστάσεις, την γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αν αυτές αξιολογηθούν και εντοπιστούν αδυναμίες και ελλείψεις κατόπιν θα είναι πιο εύκολη η βελτίωσή τους και άρα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Εφόσον τεθούν συγκεκριμένοι και αντιληπτοί στόχοι από τους αξιολογούμενους και από όσους ασκούν τη διοίκηση, επίσης ο δρόμος για την κατάκτηση της βέλτιστης εκπαίδευσης θα είναι πιο εύκολα προσβάσιμος. Το κλίμα που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι σύμφωνα με την έρευνα μια ακόμη βασική αναγκαιότητα για την ύπαρξη ποιότητας στην εκπαίδευση. Όταν το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζεται ευνοϊκό τότε είναι και οι συνθήκες ευνοϊκές ώστε να μην επικρατεί άγχος, ανασφάλεια και οι εκπαιδευτικοί να επιτελούν το έργο τους απερίσπαστοι. Μέσα από διαδικασίες επιλεγμένες κατάλληλα για το μαθητικό δυναμικό κάθε σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα επίσης θα είναι πιο ενισχυμένα και αν συμβαίνει αυτό τότε η ποιότητα της εκπαίδευσης θα είναι πιο κοντά ως στόχος και ποθούμενο αποτέλεσμα.

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν το σκοπό που τίθεται κάθε φορά από όσους θα την πραγματοποιήσουν. Συμφωνούν λοιπόν να αποτελεί μια ανατροφοδοτική διαδικασία που θα τους υποστηρίξει στην εκπαιδευτική πράξη βελτιώνοντας τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους τους. Θα μπορούν έτσι να επανασχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών προς όφελος των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ενισχυθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό έργο και να επιτυγχάνεται σταδιακά ολοένα και περισσότερο η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι αρνητικοί να χρησιμοποιούνται για

στατιστικές αναλύσεις από ειδικούς πολύ δε περισσότερο να είναι ένας συνδεδετικός κρίκος που θα ενώνει την κεντρική διοίκηση με την πραγματικότητα που υφίσταται στα σχολεία. Σίγουρα όμως δεν επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να απειληθεί η βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι τα επιθυμητά ή δεν είναι κολακευτικά για εκείνους.

Η πολιτική διάσταση του ζητήματος της αξιολόγησης απασχολεί επίσης τους εκπαιδευτικούς καθώς πιστεύουν πως η μη δέσμευση της εκάστοτε ηγεσίας στους στόχους για την αξιολόγηση αποτελεί τροχοπέδη για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αν η κεντρική διοίκηση δεν είναι προσηλωμένη και άγεται και φέρεται από το πολιτικό ή κομματικό συγκείμενο, τότε «απειλείται» η προσπάθεια για την ποιοτική εκπαίδευση. Αυτή την απειλή σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Έβρου την ενισχύει η παρουσία του εξωτερικού περιβάλλοντος, των γονέων, της κοινωνίας εν γένει. Πιστεύουν πως δεν συντελεί θετικά στην κατεύθυνση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου η συμμετοχή τους στις αξιολογικές διαδικασίες αντιθέτως την υπονομεύουν μέσα από την λανθασμένη κρίση ή την υποκειμενικότητά τους ή την έκφραση δυσπιστίας τους εφόσον δεν γνωρίζουν επακριβώς την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

6.1 Προτάσεις

Από την έρευνα προέκυψε πως μετά το πέρασμα της λαίλαπας της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας και επανερχόμενοι σταδιακά σε μια κανονικότητα, είναι πια καιρός να αντιμετωπιστεί πιο σοβαρά το ζήτημα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η εύρεση και εφαρμογή ενός δίκαιου συστήματος αξιολόγησης είναι αναγκαία προκειμένου να βρεθούν και να υπογραμμιστούν οι αδυναμίες και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν. Τα τελευταία χρόνια κανένας από τους νόμους για την αξιολόγηση που τέθηκαν σε ισχύ τελικά δεν εφαρμόστηκε καθώς αντιμετώπισε την αντίσταση των εκπαιδευτικών οι οποίοι ένιωθαν την απειλή της επαγγελματικής τους πορείας μέσα από όρους που δεν είχαν αποτελέσει αντικείμενο καμίας προηγούμενης συζήτησης και διαβούλευσης. Η εμπειρία τους παρόλα αυτά δείχνει πως δεν είναι δυνατόν να αποτελεί η Ελλάδα τη μοναδική χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση στην οποία

δεν εφαρμόζεται κανενός είδους αξιολόγηση στα ζητήματα της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης θα φέρει και την αλλαγή που απαιτείται ώστε να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να κρίνει το επίπεδο της εργασίας του, των προσπαθειών του και να προχωρήσει σε μια διαδικασία αυτοελέγχου και αυτορύθμισης αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική του πρακτική. Μια διαδικασία ανατροφοδότησης που θα προάγει την επιμόρφωσή του, την επαγγελματική του ανάπτυξη προς μια υποστηρικτική κατεύθυνση και καθόλου τιμωρητική. Με τον τρόπο αυτό θα αντιλαμβάνεται καθαρότερα τις ικανότητές του, θα έχει μια πιο σφαιρική αντίληψη των καταστάσεων. Η ενημέρωσή τους για τη διαδικασία θα δώσει μεγαλύτερο κύρος και αξιοπιστία σε αυτή, θα ενισχυθεί η αντικειμενικότητά τους και η αποδοχή εν τέλει μιας σειράς ενεργειών που θα εξασφαλίζει τα αναμενόμενα αποτελέσματα μέσα από σαφείς και εκπεφρασμένες διαδικασίες που θα αποπνέουν εμπιστοσύνη.

Εισάγοντας ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης και διαμορφώνοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα μια κουλτούρα αξιολόγησης η οποία απουσιάζει από την ελληνική σχολική πραγματικότητα, θα καμφθούν οι αντιστάσεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και η άρνησή τους να δεχτούν την αξιολόγηση από τους μαθητές, πολύ περισσότερο από τους γονείς. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό έστω και με τους όρους της οικονομικής αγοράς και των επιχειρήσεων πως το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο αποτελεί ένα «προϊόν» προς τους «πελάτες» που είναι οι γονείς και μαθητές. Επομένως εκείνοι θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν την κρίση τους για θέματα εκπαίδευσης στο βαθμό που τους αναλογεί, μέσα επίσης από μια κουλτούρα διαμορφωμένη που να αποτρέπει την υποκειμενικότητα και να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται, του προϊόντος που γίνεται αποδέκτης και επιθυμεί το βέλτιστο επίπεδό του.

Περιορισμοί

Σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται ότι το δείγμα που ερευνήθηκε ήταν μόνο οι εκπαιδευτικοί του νομού Έβρου. Προκύπτει, επομένως, μια γεωγραφική οριοθέτηση. Για να είναι ακόμα πιο αντιπροσωπευτική η αποτύπωση της τάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, και ακόμα πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα της

έρευνας, καλό θα ήταν να επαναληφθεί με επέκταση του δείγματος και σε άλλους νομούς της επικράτειας, όπου δεν έχουν καταγραφεί ανάλογα στοιχεία. Συμπληρωματικά θα μπορούσε να επαναληφθεί όταν θα έχει διαμορφωθεί ένα νέο πλαίσιο αξιολόγησης με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών της τάξης, την αποδοχή των συνδικαλιστικών φορέων και τις ειλικρινείς προθέσεις της πολιτείας που θα αντιμετωπίζει την αξιολόγηση με νέες απόψεις και θα έχει συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο, αυτό, θα δημιουργηθεί μια σαφέστερη αντίληψη για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση κι αν αυτή τελικά μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), 11-22.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σσ. 27-61. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βλάχος, Δ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Γεωργογιάννης, Π. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης: Ένα εναλλακτικό σχέδιο*.

Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 195-212

Δημαρέλος, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών*, διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου)*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. 2η έκδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη

- Ζαβλανός Μ.Μ., (2003) *Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 46-70
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.30, 3-7.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι.
- Καυάλης Α.Γ., (2004), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη
- Κελπανίδης, Μ. & Αντωνιάδη, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τ. 44. Αθήνα: Ατραπός.
- Κέφης, Β. (2005) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Θεωρία και Πρότυπα*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Κριτική.
- Κέφης, Β. (2005) *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 13-43.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* τόμος Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2019 από <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls>

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Παράλληλα Κείμενα. Ε.Α.Π., Πάτρα

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του, στο: *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, Αθήνα, ΟΛΜΕ, σσ. 24-35.

Μπελέσης, Ι. (2012) *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας*, διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. και Τσιάκκιρος, Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σαπουνάς, Αθ. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τσακίρη, Δ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007), σ. 372-379.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-197

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, σ. 114-132

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Crosby, P. B. (1979) *Quality is free: The art of Making Quality Certain*. New York: New American Library

Deming, W. E. (1992) *Profound knowledge*. British Deming Association.

Deming, W. E. (1986) *Out of the Crisis. Quality Productivity and Competitive position*. Cambridge M. A.: Cambridge University Press

Deming W.E (1982) *Out of the Crisis*. Cambridge: Cambridge University Press

Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. <https://publications.europa.eu/s/mJJ4> [Ανακτήθηκε 17/07/2019]

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice.(9th Edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill

Jaradat, M. H. (2013) *Impact Degree of the Total Quality Management on the Public Schools Effectiveness in the Governatore of Jarash as viewed by the Educational Supervisors*. European Scientific Journal.9 (4). p. 180-193

Juran, J. *Juran's quality control handbook* 4th ed. 1988.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Milanowski, T.A. & Heneman, G.H. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 15, (3), pp. 193-212.

Nevo, D. (1995). *School based evaluation: A dialogue for school improvement*. Elsevier Science inc. New York.

Nevo, D. (1994). How Can Teachers Benefit from Teacher Evaluation? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, pp. 109-117.

Pierce, J.L., Gardner, D.G. & Dunham, R.B. (2002). Managing organizational change and development. *Management and Organizational Behavior: An Integrated Perspective*. Chapter 18, pp. 627-654. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Pimpa, N. (2005). Teacher Performance Appraisal in Thailand: Poison or Panacea? *Educational Research for Policy and Practice*, 4, pp. 115–127.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Salami, CGE. & Ufoma, A. (2013) Application of total quality management to the Nigerian education system. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*. 2 (5). p.105-110.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th edition). New York: McGraw- Hill

Sola, A et all (2012) *Application og Total Quality Management in the Classroom*. *British Journal of Arts and Social Sciences*. 11(I). p. 22-32

Winn, C. R. & Green, S. R. (1998) *Applying Total Quality Management to the Educational Process*. Tempus Publications. *Int. J. Engng Ed.* 14 (1). p. 24-29

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BA%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%B1>
[15/07/2019]

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%86%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1> [15/07/2019]

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%80%CE%BF%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1> [15/07/2019]

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83>
[15/07/2019]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php
[15/07/2019]

<https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%B3%CF%8E> [10/07/2019]

<http://www.et.gr/index.php/nomoi-proedrika-diatagmata>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf [19/06/2019]

<https://www.oecd.org/greece/greece-can-turn-its-education-system-into-a-source-of-inclusive-and-sustainable-growth.htm> [30/07/2019]

<https://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf> [30/07/2019]

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page152 [20/07/2019]

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page162 [20/07/2019]

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page165 [20/07/2019]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι, ονομάζομαι Καλούδη Ζωή, υπηρετώ ως δασκάλα στα σχολεία του Νομού Έβρου τα τελευταία 18 χρόνια και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος (πρώην ΑΤΕΙ Θεσ/νίκης) "Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων".

Στο παρακάτω σύντομο ερωτηματολόγιο επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και κατά πόσο η αξιολόγηση σχετίζεται και αποτελεί συνάρτηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χωρίς την οποία θα καταστεί δυσχερές η έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια του ερευνητικού σκοπού. Δεν απαιτείται χρόνος μεγαλύτερος των πέντε λεπτών.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη θετική σας ανταπόκριση. Καλούδη Ζωή (kaloudizoi@gmail.com)

* Απαιτείται

ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο

Αντρας
Γυναίκα

A2. Ειδικότητα

Νηπιαγωγός

- Δάσκαλος/α
- Δάσκαλος/α Ξένης Γλώσσας
- Δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής
- Δάσκαλος/α Μουσικής, Πληροφορικής, Θεατρικής Αγωγής κλπ

A3. Ηλικία

- 25-30
- 31-40
- 41-50
- >50

A4. Προϋπηρεσία

- 0-5
- 6-10
- 11-20
- >20

A5. Πρόσθετες Σπουδές

- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Δεύτερο Πτυχίο
- ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ
- Τίποτα άλλο

A6. Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Β': ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Απαντήστε σημειώνοντας την κατάλληλη επιλογή λαμβάνοντας υπόψιν πως το (1) σημαίνει καθόλου, το (2) Λίγο, το (3) Μέτρια, το (4) Πολύ, το (5) Πάρα πολύ

B1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

1 2 3 4 5

αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία
για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών

συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση
και εκμετάλλευση των πόρων- πιστώσεων

συμβάλλει στο να διερευνηθούν οι αιτίες
των προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική
διαδικασία

B2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η αξιολόγηση..

1 2 3 4 5

του εκπαιδευτικού έργου

των εκπαιδευτικών

των στελεχών εκπαίδευσης

όλων όσοι αξιολογούν

της υλικοτεχνικής υποδομής
του σχολείου

B3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται

1 2 3 4 5

για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης
κάθε σχολικής μονάδας

για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη
προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση

για να γνωρίζει το εξωτερικό περιβάλλον
το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης

για να είναι δυνατή η διορθωτική παρέμβαση
όταν παρατηρούνται αποκλίσεις από τον
επιδιωκόμενο σκοπό

B4. Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει

1 2 3 4 5

την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού
ως προς την παιδαγωγική και διδακτική
του ικανότητα

την αυτοενημέρωσή του για τυχόν αδυναμίες
που παρουσιάζει και την βελτίωσή του

την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση
την επιλογή του σε θέσεις στελεχών

την μισθολογική του εξέλιξη

την βαθμολογική του εξέλιξη
τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή
τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

**B5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω δείκτες πρέπει να λαμβάνονται
υπόψιν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

1 2 3 4 5

η επίδοση των μαθητών

η παιδαγωγική και επιστημονική
κατάρτιση του εκπαιδευτικού

η αλληλεπίδραση με τους μαθητές

η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων
μέσων

η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου
(πολυπολιτισμικότητα, «κανονικά» και
γεωγραφικά χαρακτηριστικά)

η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης
με βάση την επίσημη εκπαιδευτική
πολιτική

**B.6 Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης
του εκπαιδευτικού έργου**

1 2 3 4 5

ο Διευθυντής του σχολείου

ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

οι γονείς

οι μαθητές

ο Σύλλογος Διδασκόντων

Επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές

**B7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητες για να διεξαχθεί αποτελεσματικά
η αξιολόγηση**

1 2 3 4 5

η επιλογή της καταλληλότερης
μεθόδου

η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε
θέματα αξιολόγησης
η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών
και η πολιτική βούληση

η αποδοχή από όλους πως το αποτέλεσμα
της αξιολόγησης θα αποσκοπεί στη
βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
και δεν θα έχει τομωρητικό χαρακτήρα

ΜΕΡΟΣ Γ': ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ

1 2 3 4 5

Γ1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι

Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση
της ποιότητας της εκπαίδευσης

Γ2. Πόση σημασία έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

1 2 3 4 5

τα μέσα και οι πόροι του σχολείου

η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο

οι εκπαιδευτικές διαδικασίες

τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Γ3. Συμφωνείτε να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν

τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

- αποκλειστικά για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού
- ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση
- για τον επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας
- για στατιστικές αναλύσεις

Γ4. Πιστεύετε πως η μη δέσμευση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας στο στόχο και την ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συντελεί αρνητικά στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γ5. Η συμμετοχή του εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς, τοπική κοινωνία κλπ) στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θεωρείτε πως βοηθά προς την κατεύθυνση της ποιότητας στην εκπαίδευση;

ΝΑΙ

ΟΧΙ